

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

### **CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO PARA A EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA**

**A REALIDADE DO CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES DA ESCOLA  
DE HOTELARIA E TURISMO DE LISBOA**

**Maria Araújo Monteiro Cazenave Ribeiro**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**2010**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

### **CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO PARA A EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA**

**A REALIDADE DO CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES DA ESCOLA  
DE HOTELARIA E TURISMO DE LISBOA**

**Maria Araújo Monteiro Cazenave Ribeiro**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**Relatório de Estágio orientado pela Prof. Doutora Natália Alves**

**2010**

## Resumo

O presente Relatório enquadra-se no estágio realizado no Centro de Novas Oportunidades (CNO) da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa (EHTL), para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, especialização Formação de Adultos.

O CNO centra a sua intervenção em dois eixos: Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE) e o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Para o cumprimento das suas finalidades, dispõe de uma equipa técnico-pedagógica, que engloba diversos actores educativos, com diferentes funções e com dois objectivos comuns: Encaminhar candidatos para ofertas educativas e formativas, por um lado, Validar e Certificar Competências, por outro.

É sobre esta ETP que incide o meu Projecto de Estágio, enquadrado na promoção da avaliação externa dos CNO, através da adaptação do modelo Common Assessment Framework (CAF). Como tal, cada CNO teve de fazer a sua própria auto-avaliação, redigindo um relatório e, posteriormente, elaborar um Plano de Acções de Melhoria. Neste Plano, são apresentadas áreas de melhoria do Centro, sendo que uma delas se centra na realização de um Plano de Formação para a ETP do CNO, constituindo-se no principal objectivo do meu projecto de estágio.

Assim, neste trabalho proponho-me conhecer e analisar a instância educativa, e tudo o que lhe está inerente, para através de um diagnóstico de situação, elaborar um Plano de Formação que vá ao encontro das representações pessoais e profissionais e das necessidades que os elementos da ETP identifiquem.

Tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo, optou-se por realizar uma investigação qualitativa, utilizando diferentes técnicas de recolha de dados, com o objectivo de obter dados que permitam transformar tal *área de melhoria* numa potencialidade e oportunidade.

### Palavras-Chave:

Centro Novas Oportunidades; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Formação Profissional Contínua; Plano de Formação; Aprendizagem ao Longo da Vida.

## **Abstract**

The following report is part of an internship training held at the Center for New Opportunities (CNO) of Lisboa's School of Tourism and Hospitality (EHTL) to complete my Master's degree in Educational Sciences, specialization in Adult Education.

The CNO focus its assistance on two areas: Reception, Diagnostic and Routing (ADE) and the process of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC). In order to follow this aims, has a technical-pedagogical staff, which includes several educational agents, with different function and with to common goals: Forward candidates to offer education and training on the one hand, and Validate and Certify Competencies, on the other.

Is this team that focuses my Internship Project, supported the promotion of external evaluation of the CNO, by adapting the model Common Assessment Framework (CAF). As such, each CNO had to do their own self-assessment, writing a report and then prepare an Action Plan for Improvement. In this Plan, are shown improvement areas of the Centre, one of which focuses on carrying out a training plan for the ETP of the CNO, which is the main objective of my internship project.

In order to achieve all this, in this work i propose to experience, understand and analyze the educational request in its essence, and use this study to develop a Training Plan that satisfies the personal and professional needs identified by the elements of the ETP.

Considering the goals of this study, I chose a qualitative research, using different techniques for data collection, through which may raise the possibility to convert that "area of improvement" in a real opportunity.

### **Keywords:**

New Opportunities Centre; Process of Recognition, Validation and Certification; Continuing Vocational Training, Training Plan, Lifelong Learning.

Às minhas duas *únicas* Avós, Teresa Cazenave e Maria Augusta Araújo,  
que acompanhar-me-ão sempre.  
Eternas Amigas.

Ao meu Pai, João Cazenave Ribeiro,  
por todo apoio, compreensão e amor que me deu.

À minha Mãe, Rita Araújo Monteiro,  
Por me proporcionar este momento, por toda a confiança e amor.  
“Difícil é andar em cima de um fio de arame”.

Ao Marcelo,  
Por ter sempre acreditado em mim.  
Por todo o amor e amizade.

A vocês.

## Agradecimentos

Agradeço à Professora Natália Alves, minha orientadora, pela motivação,  
exigência, e paciência.

Mas principalmente por estimular  
o meu interesse pelo conhecimento.

À *minha* Coordenadora Rita Monteiro, pela inspiração, ensinamentos  
e novas formas de olhar o que me rodeia.

À *minha* equipa técnico-pedagógica, pela maravilhosa recepção, pelo  
carinho e incentivo. Pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Aos meus amigos, pela compreensão e espaço que me deram.  
Mas principalmente por nunca me terem deixado desistir.

À minha família, pelo crescimento em conjunto neste meu processo,  
e por estarem sempre comigo.  
Com todo o meu amor.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>QUADRO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
1.1. Génese da Educação e Formação de Adultos .....	5
1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida .....	14
1.3. Uma abordagem aos modelos actuais de educação de pessoas adultas: <i>A perspectiva de Florentino Fernández</i> .....	18
1.4. Aprendizagem Experiencial .....	23
1.5. Do CRVCC aos Centros de Novas Oportunidades .....	25
<b>CAPITULO II</b>	
<b>O CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES DA EHTL .....</b>	<b>31</b>
2.1. Caracterização da Instituição .....	32
2.2. Caracterização do Público-Alvo .....	35
2.3. Caracterização da Equipa Técnico Pedagógica .....	38
<b>CAPITULO III</b>	
<b>O ESTÁGIO .....</b>	<b>42</b>
3.1. O Projecto de Estágio .....	43
3.1.1. Diagnóstico inicial .....	43
3.1.2. Objectivos do Projecto .....	49
3.1.3. Metodologia .....	49
3.1.4. Perspectivas conceptuais: A centralidade da Formação Profissional Contínua .....	59
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>DA ANÁLISE DE DADOS À CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO ..</b>	<b>67</b>
4.1. Apresentação e discussão do diagnóstico de necessidades .....	68
4.2. O Plano de Formação <i>Integral</i> .....	117
4.2.1. Dispositivo de Formação .....	118
4.2.2. Apresentação dos Módulos e Actividades .....	118
4.2.3. Faseamento do Plano de Formação .....	126
4.2.4. Proposta de Avaliação.....	126

## **CAPITULO V**

<b>ACTIVIDADES REALIZADAS NO ESTÁGIO .....</b>	<b>129</b>
--	------------

<b>CONCLUSÕES E REFLEXÕES .....</b>	<b>140</b>
-------------------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>144</b>
---------------------------	------------



## **INDICE DOS ANEXOS**

**Anexo 1** – Guião da Entrevista

**Anexo 2** – Protocolos das entrevistas aos elementos da ETP do CNO da EHTL

**Anexo 3** – Análise de Conteúdo das Entrevistas

**Anexo 4** – Reflexões Críticas da ETP

**Anexo 5** – Análise de Conteúdo das Reflexões Críticas

**Anexo 6** – Apresentação dos dados das Reflexões Críticas

**Anexo 7** – Relatórios de Actividades do CNO da EHTL

7.1. Relatório de Actividade 2009

7.2. Actividades 2010

**Anexo 8** – Planos Estratégicos de Intervenção (PEI) do CNO da EHTL

8.1. PEI 2008-2009

8.2. PEI 2010-2011

**Anexo 9** – Plano Anual de Actividades da EHTL, 2010-10-11

**Anexo 10** – Cronogramas do Processo RVCC

10.1. Cronograma nível básico

10.2. Cronograma nível secundário

**Anexo 11** – Balanços de actividades do CNO da EHTL

11.1. Maio de 2010

11.2. Março de 2010

**Anexo 12** – Auto-avaliação do CNO – Modelo CAF

12.1. Guião de auto-avaliação (dez passos para aplicar CAF)

12.2. Relatório de auto-avaliação do CNO da EHTL

12.3. Plano de Acções de Melhoria do CNO da EHTL

**Anexo 13** – Organização da análise do *corpus* das entrevistas, por temas e respectivas categorias

**Anexo 14** – Organização da análise do *corpus* das reflexões críticas, por temas e respectivas categorias e subcategorias

**Anexo 15** – Actividades realizadas durante o estágio

**Anexo 16** – Reflexão em torno do conceito *Andragogia*

## Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Palavra por extenso
ADE	Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento
ANEFA	Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional Para a Qualificação
CAF	Common Assessment Framework
CE	Cidadania e Empregabilidade
CLC	Cultura, Linguagem e Comunicação
CNO	Centro de Novas Oportunidades
CP	Cidadania e Profissionalidade
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGFV	Direcção Geral de Formação Vocacionada
EHTL	Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa
ETP	Equipa Técnico Pedagógica
LC	Linguagem e Comunicação
MV	Matemática para a Vida
Profissional RVC	Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências
RCC	Referencial de Competências-Chave
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TDE	Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TP	Turismo de Portugal
PRA	Portfolio Reflexivo de Aprendizagens

# INTRODUÇÃO



*“O estágio é um **locus** onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida. Volta-se para o desenvolvimento de uma acção vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planeada gradualmente e sistematicamente”*

Burriolla, M. (1995)

É com esta frase que inicio a presente introdução. Se por um lado, o estágio nos impulsiona para a construção de uma identidade profissional, prematura é certo, tornando-nos conscientes de nós próprios e das nossas potencialidades e fragilidades, por outro, essa mesma identidade vai sofrendo mudanças graduais. Na linha de pensamento da autora, ao ser uma acção vivenciada deverá assentar num plano de acções graduais e sistemáticas e, só assim, poderá representar um desenvolvimento de uma acção reflexiva e crítica.

Interessa referir a razão subjacente à escolha da modalidade *Estágio*, em detrimento da *Dissertação* ou do Trabalho Projecto. Esta decisão não foi difícil, pelo contrário, apresentou-se quase como um dado adquirido. Isto não quer dizer que não tivesse interesse nas outras duas modalidades, principalmente no Projecto, somente os motivos que me levaram a escolher o estágio tornaram-se superiores. *Porquê a modalidade Estágio?*

Esta escolha recaiu em várias condicionantes que pesam na decisão de cada um. Uma das principais razões centrou-se, exactamente, na vontade imensa que tenho em aprender a prática, aprender em contexto de trabalho. Considero que um Estágio tem como missão obrigatória desenvolver competências no âmbito do saber conhecer e saber fazer, a nível profissional, e no âmbito do saber ser e saber agir em meio laboral, a nível pessoal.

Com as recentes alterações no Ensino Superior advindas do Processo de Bolonha, especificamente a redução da Licenciatura para três anos, eis que surgem diversos receios que se prendem principalmente com o mercado de trabalho e com a devida ou não preparação do estudante para o mesmo.

Segundo esta óptica, e enquanto estudante universitária, assumo que um Estágio é, efectivamente necessário, tanto para o contacto com o mercado de trabalho, como para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais que dificilmente seriam adquiridas somente na Universidade. Tal iniciativa permite aos estudantes reduzirem o choque com o mercado de trabalho, abrir novos caminhos, conhecer e aproximar-se da realidade laboral, o que acaba por transmitir sentimentos de segurança, proximidade, assim como uma perspectiva mais clara acerca do mundo laboral, algo que não é (suficientemente) mostrado através da faculdade. A nível

peçoal torna o estudante mais confiante e com uma perspectiva mais abrangente e alargada.

Quero com isto dizer, que a opção que fiz, foi suportada essencialmente por motivos pessoais, uma vez que o meu anseio se prendia na aprendizagem em contexto de trabalho, considerando que o Estágio me poderia abrir novos caminhos e horizontes nesta etapa de vida tão própria. Essencialmente? Quis crescer a nível profissional e pessoal, e conhecer o mercado de trabalho das Ciências da Educação.

Enquadrando o presente Estágio, este realizou-se no Centro de Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa, e teve como objectivo a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, na especialização Formação de Adultos. Este relatório apresenta-se como uma suma do meu percurso formativo durante o ano lectivo 2009/2010.

Desta forma, o processo de escolha da instituição não se mostrou difícil, uma vez que, os Centros de Novas Oportunidades se mostram ser, para mim, um desafio quer no que concerne às suas metodologias, quer nos seus pressupostos básicos, tendo tido curiosidade e vontade de fazer parte desse processo. Isto advém do meu gosto particular pelo processo RVCC, optando por investir o meu estágio neste processo junto dos adultos, uma vez que é uma população que me motiva e para a qual estive e estou sensibilizada.

Assim, o meu objectivo principal durante o meu percurso centrou-se na minha integração e participação na dinâmica do CNO, bem como dos processos de trabalho da equipa que o constitui. Neste âmbito, o objectivo secundário centrou-se na identificação de uma situação/problema que, posteriormente, pudesse ser desenvolvido através de um Projecto devidamente proposto e estruturado.

Tendo isto em conta, o meu Projecto de Estágio consiste em conhecer e analisar a instância educativa, e tudo o que lhe está inerente, para através de um diagnóstico de situação, elaborar um Plano de Formação que vá ao encontro das reais representações pessoais e profissionais e possíveis necessidades que os elementos da ETP identifiquem.

Depois de uma breve apresentação do processo de decisão e do Projecto de Estágio, expõe-se a estrutura deste relatório que se desenvolve em quatro capítulos, concluindo com algumas reflexões finais. Este trabalho também inclui um conjunto de anexos referenciados ao longo do texto, considerando-se pertinentes para a compreensão do objecto em estudo.

No primeiro capítulo procede-se à construção de um quadro teórico, onde se apresenta, de forma breve, a génese da educação de adultos estendendo-se até aos

pressupostos da Aprendizagem ao Longo da Vida. Posteriormente, procurou-se fazer uma reflexão sobre os modelos actuais de educação de pessoas adultas, segundo a perspectiva de Florentino Fernández. Para terminar este capítulo apresenta-se, de forma sucinta, o conceito de Aprendizagem Experiencial, introduzindo-se seguidamente, a problemática dos Centros de Novas Oportunidades.

No segundo capítulo, apresenta-se a caracterização do Centro de Novas Oportunidades da EHTL, os seus objectivos e orientações, bem como uma breve caracterização do seu público-alvo. Por fim, procede-se à caracterização da ETP do CNO.

O terceiro capítulo encontra-se dividido em duas secções, sendo que na primeira se expõem as actividades realizadas durante o estágio, referenciando as aprendizagens profissionais e pessoais. Concernente à segunda secção, esta centra-se na apresentação do Projecto de Estágio, reportando para o seu diagnóstico inicial, definindo os objectivos que norteiam o Projecto. Seguidamente, identifica-se a fundamentação metodológica do projecto, caracterizando a metodologia adoptada, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados, que se constituem no *diagnóstico de situação*. Por fim, terminando esta segunda secção, referem-se as perspectivas conceptuais em que o Projecto de Estágio se alicerça – apresentando o estado de arte da Formação Profissional Contínua, e a perspectiva que se quis dar ao Plano de Formação, bem como o seu processo geral de actividade.

O quarto capítulo é reservado para a apresentação e análise dos resultados obtidos através do *diagnóstico de situação*, e posteriormente apresentado o Plano de Formação *Integral* para a ETP do CNO da EHTL.

Este trabalho termina com algumas reflexões finais focando os resultados obtidos, as conclusões retiradas de todo o processo de estágio, bem como do Projecto, as aprendizagens realizadas e os obstáculos surgidos.

# **CAPITULO I**

---

## QUADRO TEÓRICO

Num mundo cada vez mais globalizado torna-se necessário repensar a conduta axiológica do ser humano e a própria prática educativa subjacente ao seu processo de aprendizagem. Aliás, nunca se falou tanto de aprendizagem como nos dias que correm e, como referem Finger e Asún (2003, p. 13), *“recusar aprender será, em breve, um crime”*.

O conceito de aprendizagem extrapola assim as paredes da estrutura escolar, para se propagar, não só nas crianças, como também em todos os membros da sociedade, empresas, instituições, organizações, etc. Porém, e segundo Finger e Asún (2003), isto não quer dizer que tal não tenha acontecido anteriormente, no entanto, a aprendizagem – até então informal – está actualmente a ser medida, quantificada, reconhecida, certificada, etc., evidenciando-se uma promoção da aprendizagem, como factor de desenvolvimento económico. Perante tal, torna-se claro que a sociedade que hoje conhecemos organiza-se segundo uma lógica de mercado, em que tudo passa a ser produto e objecto de troca, afirmando-se que *“a sobrevivência da nossa economia e a nossa inteira civilização dependem da aprendizagem”*. (Finger e Asún, 2003, p. 13)

É neste contexto de valorização da aprendizagem, que é pertinente reflectir sobre a Educação de Adultos e a “necessidade” e/ou indispensabilidade actual de uma Aprendizagem ao Longo da Vida. Se concebermos a educação como um processo inerente ao ser humano, desde que nasce até que morre, torna-se claro que a Educação de Adultos sempre existiu mas não como a conhecemos hoje. Assim, importa reflectir, quer em torno da temática da Educação de Adultos, analisando a sua origem e, conseqüente evolução, à luz de fundamentos teóricos muito diversificados, quer em torno da Aprendizagem ao Longa da Vida e dos seus pressupostos.

### 1.1. A Génese da Educação de Adultos

Se pensarmos a educação como um processo amplo e contínuo, que se imiscua com o processo de vida de cada indivíduo, concluímos que a Educação e Formação de Adultos se vem afirmando ao longo das épocas, não sendo algo recente. Pensando a educação como um processo contínuo e permanente, a educação e formação de adultos, irrompe e progride com as transformações originadas pela corrente filosófica Iluminismo<sup>1</sup>. Não obstante, Canário (2000) afirma

<sup>1</sup> Finger e Assún (2003) identificam diversas correntes filosóficas, afirmando que nunca foram integradas, quer teoricamente, quer conceptualmente. Estas filosofias de educação são extremamente marcadas culturalmente, havendo uma grande diferença entre a Europa e os EUA. Na Europa, assistiu-se à tradição das *Filosofias das Luzes*, apresentando-se como seguidores Paulo Freire, Carl Rogers, Malcolm Knowles, entre outros. Para os autores, trata-se de uma visão muito racionalista, onde se acreditava que através da análise se alcançava a compreensão dos fenómenos, e que esta conduzia à mudança do comportamento. Por sua vez, os EUA têm como referência filosófica o *Pragmatismo*. Os mesmos autores afirmam que o Pragmatismo é a base intelectual da educação de adultos, sendo



que foi em plena Revolução Francesa que *Condorcet* criou uma declaração, que delineou as primeiras marcas da educação permanente: “*A instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender*”<sup>2</sup>. O desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos continua após a revolução francesa, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, com base em quatro factores, segundo Noel Terrot (s.d., *in* Canário, 2000): O nascimento e emergência do conceito; Iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados; Iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal”.

Segundo Finger e Assún (2003), o contexto sociocultural em que a educação de adultos nasceu, advém das transformações originadas pelo Iluminismo, e mais tarde, pela modernização industrial. Ora aqui, os valores religiosos são substituídos por uma lógica racional, havendo uma crença absoluta na Europa de que a educação seria o principal motor de arranque para a construção de uma sociedade moderna, com cidadãos responsáveis e racionais. Afirmam que as práticas da Educação de Adultos surgem com os primeiros efeitos negativos do desenvolvimento industrial do início do século XX, começando a se assomar problemas sociais, crescimento de centros urbanos, proletarização.

Associado a esta perspectiva, Finger e Ausún (2003) apontam o nascimento da Educação de Adultos na Europa segundo duas ideias centrais – *emancipação* e *compensação*. No que respeita à primeira, a Educação de Adultos surgiu como resposta às lutas de diversos grupos e classes sociais, que desejavam a emancipação, na esperança de uma sociedade mais justa e democrática. No outro ponto de vista, as práticas de Educação de Adultos, como por exemplo, alfabetização, formação de trabalhadores e educação de base para adultos, comportavam em si mesmas uma componente compensatória, proporcionando uma educação a adultos não escolarizados, uma educação para todos e não exclusiva para as elites.

A ocorrência histórica da Educação de Adultos surge, segundo Santos Silva (1990, *in* Canário, 2000) a partir do século XIX, relacionada com dois fenómenos distintos: por um lado, com o desenvolvimento de movimentos sociais de massas -

---

uma corrente que primazia a experiência e caracteriza a aprendizagem como um processo de resolução de problemas, individual e colectivo. Tem como principais seguidores John Dewey (o pai do pragmatismo americano), Eduard Lindeman (o “verdadeiro” pai da educação de adultos), Kurt Lewin, David Kolb, entre outros. Posto isto, a Educação de Adultos padece actualmente de incongruências, uma vez que a soma de todas estas teorias e à medida que o seu conceito vai evoluindo, contribuem mais para uma contradição teórica e conceptual, do que propriamente para uma unificação e definição coerente do objectivo e do conceito de Educação de Adultos.

<sup>2</sup> Condorcet, afirma na Assembleia Nacional Francesa: “*Cada idade está destinada a aprender e as mesmas fronteiras que se impõem ao homem para viver são as mesmas que se impõem para aprender [e que] se deveria assegurar a todos os homens, em todas as etapas da sua vida, a faculdade de conservar os seus conhecimentos, adquirir outros novos e, ainda, ajudá-los na arte de se instruir a si mesmo*”, Fernández (2006, cit. in Cabrito, 2008). Segundo Cabrito (2008), a Educação Permanente, tem aqui, nesta afirmação que Condorcet levou à Assembleia Nacional Francesa, um seu suporte.

movimento operário - que constituiu o princípio fundador dos *movimentos de educação popular* <sup>3</sup>(Canário, 2000). E por outro, com processo de expansão dos sistemas escolares nacionais, que levaram a desigualdades de acesso à instrução (Boundon, 1973, *in* Cabrito, 2008), estendendo-se à educação de adultos, tornando-a num ensino de segunda oportunidade.

A partir do final da segunda guerra mundial, dá-se um crescimento económico, os “gloriosos anos trinta”, registando-se uma explosão da educação de adultos, deixando de estar confinada a categorias socioprofissionais e socioculturais específicas, e passa a ser *“proposta ou mesmo imposta a todos”* (Avanzini, 1996, *cit. in* Canário, 2000). Esta explosão da educação de adultos vem dar resposta, segundo Cabrito (2008), a duas exigências sociais fundamentais dos estados: Por uma lado, a consolidação da democracia, onde surge uma implementação de projectos de formação para a cidadania, emergindo uma diversificação de públicos para educar/formar, irrompendo preocupações por parte das organizações internacionais, como a UNESCO; e por outro, com o rápido desenvolvimento da sociedade industrial, e com as transformações tecnológicas, assiste-se a uma exigência crescente de mão-de-obra qualificada, como forma de contribuir para as actuais necessidades impostas pelos processos de reconstrução europeia, da competição entre estados e contribuir para o desenvolvimento do capitalismo mundial.

Não obstante, o resultado desta explosão da educação de adultos traduziu-se num processo crescente de escolarização da sociedade, que segundo Cabrito (2008), advém do aumento contínuo e acelerado do número de indivíduos envolvidos em situações de instrução e ensino. Porém, esta expansão acelerada da educação de adultos não representou um processo simples de crescimento linear, como no caso dos sistemas escolares, mas sim, como refere Canário (2000), *“(...) é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade”*. Esta complexificação, afirma-se quer no plano das práticas educativas advindas dos novos campos de intervenção (alfabetização, formação

---

<sup>3</sup> Estes movimentos de Educação Popular surgem, de acordo com Osorio (2003), como reacção contra os poderes estabelecidos [Estado; Igreja; determinados grupos ou sectores sociais dominantes, etc.], e que tentam dar outro enfoque aos processos de formação. Cavaco (2008) corrobora esta ideia, ao afirmar que a lógica da Educação Popular “valoriza a formação integral do indivíduo, dando-se particular ênfase à formação para o exercício da cidadania na vida democrática. As práticas de educação popular visam a emancipação, a promoção da autonomia e são descentralizadas. Trata-se, normalmente, de iniciativas locais que mobilizam as pessoas e os recursos existentes, com a finalidade última de resolver problemas. Em muitos casos, o processo educativo inspirado na lógica popular ocorre em processos não formais. Reconhece-se que o processo de organização social, de reivindicação, de resolução de problemas e de implementação de iniciativas tem um grande potencial formativo nas pessoas directamente envolvidas.”

profissional, desenvolvimento local e animação sociocultural)<sup>4</sup>; quer na diversidade de instituições envolvidas, em que se abandona a crença de que só o tradicional espaço da Escola apresenta um carácter educativo, passando a serem reconhecidas outras organizações sociais como contextos educativos (hospital, museu, clube recreativo, biblioteca, empresa); quer na diversidade dos actores sociais com intervenção directa e activa no processo educativo, a nova figura do educador ou formador de adultos.

É neste mesmo contexto que surgem iniciativas de organizações internacionais que irão definir novas práticas e objectivos para a educação de adultos. Em 1949, realizou-se na Dinamarca, a 1ª Conferencia Internacional de Educação de Adultos, com o patrocínio da UNESCO, onde se enfatizou o papel cívico da educação de adultos, atribuindo-lhe, segundo Bhola (1989, *cit. in* Canário, 2000, p.12) o *“papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperanças aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”*. Ainda seguindo o pensamento deste autor, nos anos 50, a pobreza dos países do Terceiro Mundo, faz com que se altere progressivamente o centro de interesse da educação de adultos. Se inicialmente se centrava na Europa devastada pela guerra, na procura de Paz e da Educação Cívica, passou-se então a centrar no Terceiro Mundo, como forma de contribuir para o desenvolvimento desses países, que se encontravam em extrema pobreza.

Alteram-se, assim, os objectivos da Educação de Adultos, e a Conferencia de Monteréal, em 1960, enfatiza o papel da educação de adultos, como motor de desenvolvimento económico à escala global. Concomitantemente, estas ideias começaram por ganhar contorno através de apoio de administrações educacionais públicas, criando novos ambientes de trabalho e de política, que por sua vez,

<sup>4</sup> A **Alfabetização** diz respeito a uma segunda oportunidade de formação dirigida aos adultos pouco escolarizados, uma vez que, o sistema de ensino obrigatório, bem como o aumento da escolaridade não estavam a ser capazes de inverter os elevados números de analfabetismo. Ver mais sobre este assunto, em Canário (2000, 49:59).

A **Formação Profissional** continua corresponde aos processos orientados para a qualificação e requalificação da mão-de-obra (em que os recursos humanos passam a ser vistos como uma mais valia, um capital) com o objectivo de uma maior eficiência e indices de maior produtividade. A Formação Profissional Continua, torna-se então, bastante importante num contexto de produção industrial em massa e numa perspectiva desenvolvimentista (rápido crescimento económico), que como refere Miranda (2006), embora a formação profissional contínua esteja ligada ao conceito de educação permanente, *“é a formação do mundo do trabalho, que a partir desta época, prevalece, impondo-se o termo de formação”*. Este assunto será melhor desenvolvido no Capítulo 3.

O **Desenvolvimento Local** baseia-se nas práticas de articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escala local, com a elevada valorização de uma participação directa dos interessados. O conceito emerge então a partir dos anos setenta, em que Canário (2000) sintetiza na expressão *“pensar globalmente, agir localmente”*. Ver mais sobre este assunto, em Canário (2000, 61:69).

A **Animação Sociocultural** apresenta-se como o domínio de emergência mais recente (Canário, 1999). Os termos de *animação* e *animador* apresentam uma rápida difusão a partir dos anos sessenta, como resposta às mutações sociais, resultantes de um crescimento económico, do surgimento de outras categorias sociais, do aumento do tempo livre. O seu campo de actuação evolui então para uma estratégia de intervenção social e educativa, traduzidas em projectos de desenvolvimento. Ver mais sobre este assunto, em Canário (2000, 71:83).

apelavam a uma necessidade de mais educação para formar as pessoas para os novos métodos de trabalho.

Não obstante, as actividades de base e profissional começaram a ser organizadas e asseguradas financeiramente pelo Estado, na maior parte dos países, contribuindo para a criação de múltiplas organizações, associações e movimentos sociais, que visavam a mudança social, através de práticas para a alfabetização e para a educação de base de adultos.

Subjacente ao investimento público na educação de adultos estava a crença de que ser *alfabetizado* constituiria um arranque para o processo de desenvolvimento das sociedades e dos próprios indivíduos. Segundo Cabrito (2008), os economistas defendiam que a educação era um factor decisivo para uma melhoria significativa de desempenho dos trabalhadores e das empresas, e naturalmente para o desenvolvimento económico, social e cultural dos países. Isto veio traduzir-se em dois movimentos contraditórios (idem, 2008): a *escolarização* da educação de adultos, acreditando-se ser a melhor forma de os alfabetizar; e a *descolarização* desse processo, uma vez necessário ao desenvolvimento pessoal e individual do adulto e da respectiva sociedade.

Assim, a Educação de Adultos sofre uma escolarização, onde os adultos passam a ser ensinados como as crianças. Tal premissa é legitimada e justificada pelas teorias economicistas, que foram desenvolvidas a partir da II Guerra Mundial e, segundo Becker (1964) e Schultz (1961), encontram-se melhor condensadas na Teoria do Capital Humano<sup>5</sup>. (in Cabrito, 2008)

A Educação de Adultos passa então a ser vista como uma segunda oportunidade, ofertada pelos sistemas educativos, a todos aqueles que, por diversas razões, não completaram a educação básica, tendo constituído, no nosso país, o chamado Ensino Recorrente. Começamos então a assistir a uma visão redutora da Educação de Adultos, em que os objectivos subjacentes à inclusão dos indivíduos adultos na Escola se centraram na qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento económico e na obtenção de uma certificação académica com o intuito de lhes proporcionar o lugar ideal dentro da lógica produtiva. De facto, e segundo Cabrito (2008), a escola apresenta uma dicotomia. Por um lado apresenta-se como solução para os indivíduos que não frequentaram ou abandonaram o sistema educativo antes de concluído os estudos, e por outro, apresenta-se como o motor de desenvolvimento da economia e do tecido empresarial.

<sup>5</sup> Segundo Cabrito (2008), para os teóricos da macroeconomia dominante, no período posterior a II Guerra Mundial, começa-se a acreditar que mais educação seria sinónimo de mais produção, mais competitividade, mais produtividade e mais crescimento. Assim, surgem iniciativas no sentido de escolarizar massas, acreditando-se que garantindo uma educação para todos contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, servindo a Escola como instrumento educador.

Ao longo da década de 1960, assistiu-se à descridibilização do processo de escolarização da Educação de Adultos, uma vez que se chegou a conclusão, segundo Bourdieu e Passeron (1964) que não equilibrava as diferenças existentes entre os indivíduos, no plano da riqueza ou da cultura, chegando mesmo a reproduzi-las, e não garantia, segundo Carré (2005) que as diversas aprendizagens realizadas pelos respectivos indivíduos, os tornem num cidadão mais activo ou mais produtivos. (*in*, Cabrito, 2008). É neste quadro, no final da década de 1960, que se fala na crise mundial da educação.

Para responder a um impasse, resultado de um modelo quantitativo escolar, surge nos inícios dos anos setenta, o movimento da Educação Permanente, que vem revolucionar a educação, de forma a romper e criticar o modelo escolar, e contribuir para uma nova perspectiva da Educação. Tal ponto de viragem sucede quando a UNESCO publica o relatório de Faure, 1972, intitulado “Aprender a Ser”, onde se apresenta uma nova forma de encarar a educação e o sujeito aprendente, assente no seu pleno desenvolvimento. Para Faure (*in* Cabrito, 2008), a educação apresenta-se como um processo contínuo e global, onde as vertentes cognitiva, afectiva, social e cultural se imiscuam, tendo como intuito, desenvolver em cada indivíduo a capacidade e desejo permanente de aprender e de se formar. Numa tentativa de elaborar o conceito de educação permanente, Faure (1972, *cit. in* Osório, 2003, pp. 19), afirma que:

*“Advém a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas, as expressões e os momentos do acto educativo. Actualmente, a educação já não se define em relação a um conteúdo determinado, que se tenta assimilar, mas que é realmente concebido como um processo do ser, que, através da diversidade das suas experiências, aprende a expressar-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se cada vez mais o mesmo”*

Concomitante, o relatório de Faure, também intitulado de *Manifesto da Educação Permanente*, corrobora o facto de todos os contextos terem, em si mesmos, um potencial educativo, deixando a Escola de assumir o papel exclusivo no acto instrutivo. Ora, passa-se a acreditar que a aprendizagem é realizada em todas as situações do quotidiano, quer sejam situações formais, não formais e informais, onde o indivíduo é o próprio centro da aprendizagem, tornando-se co-produtor activo da sua educação. Como refere Pineau (1991, *in* Cabrito, 2008), o sujeito aprende em processos constantes de auto-formação, hetero-formação e de eco-formação.

Na perspectiva de Canário (2000), a educação permanente apresenta-se como um processo contínuo, que se confunde com a existência e a “construção da pessoa”,

surgindo como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, tendo como referência principal a urgência do indivíduo como sujeito da formação. Esta reestruturação assenta em três pressupostos fundamentais: o da *continuidade* do processo educativo assente na crença de que todos os momentos estão munidos de aprendizagens, não havendo tempos específicos para aprender; o da sua *diversidade*, em que todos os contextos são contextos de aprendizagem; e o da sua *globalidade*, que além de envolver as aprendizagens simbólicas, tem também em conta os valores sociais, as representações individuais e colectivas dos indivíduos e os seus afectos.

Desta forma, a educação permanente privilegia processos de aprendizagem que resultam da combinação de diversas situações e modalidades de formação. Assim concebida, vem enfatizar uma dimensão cívica inseparável da construção de uma *cidade educativa*<sup>6</sup>.

Num outro ponto de vista, estritamente ligado com orientações políticas a nível internacional, a educação de adultos tem sido, ao longo de toda a sua evolução, um assunto de especial interesse e atenção da UNESCO. Segundo Cavaco (2008), esta agência das Nações Unidas, tentou sempre promover a importância e a visibilidade estratégica da definição de políticas, internacionais e nacionais, neste domínio. Ao longo de todo o percurso, organizou cinco Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos: Elsinor, em 1949; Montreal, em 1960; Tóquio, em 1972; Paris, em 1985; e Hamburgo, 1997. Ao promover a realização de estudos, reflexões, novos métodos de intervenção, recorrendo com frequência a determinados peritos da educação de adultos, a UNESCO veio permitir a configuração de uma política consistente neste domínio (Cavaco, 2008).

Estas Conferências permitiram a elaboração de eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização. Assim, torna-se evidente, através da análise dos documentos da UNESCO, uma evolução no decorrer das Conferências<sup>7</sup> do sentido e do significado da educação de adultos.

Não obstante, interessa referir que foi na III Conferência em 1972, que teve lugar em Tóquio, foi reforçada a importância da união entre a educação de adultos e o desenvolvimento (científico, tecnológico e industrial), como forma de sensibilizar os

<sup>6</sup> Sobre este conceito de *Cidade Educativa*, Osório, A. (2003) *Educação Permanente e Educação de Adultos*, Horizontes Pedagógicos, Lisboa. «O modelo de cidade educativa parte do princípio que a educação não pode encerrar-se na escola, e cujo tempo não é mais do que “parênteses” na vida. A educação deve entrar em todas as actividades humanas, não se “acrescenta” à vida, mas faz parte dela. Portanto, o conceito de cidade educativa reforma a educação inicial, segundo os princípios da educação permanente», pp. 21-22.

<sup>7</sup> Na primeira Conferência Internacional (Elsinor, 1947) o grande enfoque da educação de adultos centra-se na educação popular, mas nas seguintes Conferências (Montreal, 1960; Tóquio, 1972; Paris, 1985) dá-se ênfase, substancialmente, à alfabetização e educação de base. Contudo, na última Conferência (Hamburgo, 1997), são exploradas as diversas práticas da educação de adultos, numa abordagem muito direccionada para o carácter estratégico da gestão de recursos humanos.

governos para a urgência dessa mesma ligação. É aqui que é introduzido o conceito de educação permanente, definido como sendo *“o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal”* (UNESCO, 1972, p.44, cit. in Cavaco, 2008).

Segundo Finger e Ausún (2003) a educação permanente era para a UNESCO uma espécie de humanização do desenvolvimento. Podemos aqui reportar-nos ao grande objectivo da UNESCO, que sempre se centrou na promoção da ciência e tecnologia em todo o mundo. Assim, a educação permanente tinha como principal objectivo humanizar a ciência, dando-lhe um “rosto humano”. À rápida progressão da ciência e da técnica, seria necessário juntar-se-lhe uma educação permanente que apoiasse a sociedade a enfrentar e acompanhar essa aceleração do desenvolvimento e da mudança. Contribuiria assim para a construção do sujeito como um ser reflexivo que conseguisse controlar a ciência e a técnica em proveito do desenvolvimento e de mudanças sociais, ao invés de se tornar num ser passivo e vitimado pela mudança. De acordo com estes autores, a educação permanente apresenta-se como um projecto político em que se pretende que as sociedades e os seus indivíduos estejam à altura de acompanhar o processo de desenvolvimento e de o controlar. Para que esse desenvolvimento tenha proficuidade tem de ser “humanizado” e só através da educação e da aprendizagem é que isso se torna possível.

Assim, a Educação de Adultos é considerada, pela UNESCO, e parafraseando Finger (cit. in Canário, 2005, pp. 18), *“como um movimento social: deve fazer-se uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos (...) trata-se de um movimento para o bem da sociedade que se quer com uma energia social própria e dinâmica”*.

No entanto, o alcance dos objectivos do movimento de educação permanente foi limitado no que respeita às práticas educativas, uma vez que foi deturpado, segundo Canário (2000), por três fenómenos. Por um lado é marcado por uma concepção redutora, restringindo a educação permanente ao período da educação pós-escolar. O conceito de educação permanente passa aqui a ser confundido com o conceito de educação e formação de adultos. Por outro lado, confundiu-se o processo de formação permanente com a extensão do modelo escolar à vida das pessoas, e em vez de educação permanente, passámos a ter a “perpetuidade da escola” (idem, p.89). Por fim, ocorre uma desvalorização dos saberes adquiridos através da experiência, privilegiando aquelas que são adquiridos através do modelo escolar, contradizendo o ideal de “aprender a ser” da educação permanente.

Se Canário critica a educação permanente segundo um ponto de vista pedagógico, por sua vez, Finger e Ausún (2003) apresentam quatro críticas viradas para a sociedade em geral e para a incongruência da concretização do conceito na prática. Desse modo, os autores afirmam que a educação permanente falhou ao humanizar o desenvolvimento industrial segundo um pensamento ocidental baseado na ciência e na tecnologia, ou mesmo a ideia iluminista de dominar a matéria por meio da inteligência, sem anteriormente os questionar; Seguidamente o movimento de educação permanente não critica as instituições, pois se inicialmente tinha o intuito de valorizar as experiências não formais como práticas de aprendizagens significativas, o certo é que acabou por encerrá-las numa sistema formal e institucional, burocratizando o ciclo de vida do adulto; além disso, apresenta uma epistemologia e uma pedagogia fragilizadas, uma vez que, não se encontram princípios e ideias fundamentadas nas ciências sociais. Advém sim, de um conjunto de domínios filosóficos fundamentados em alguns propósitos ideológicos, indo as três escolas de pensamento analisadas pelos autores (Pragmatismo, Humanismo e Marxismo) mais longe que a UNESCO; Por último, apresenta lacunas na clarificação dos seus princípios uma vez que confunde educação com aprendizagem, misturando aprendizagem individual e colectiva. É incongruente, pois por um lado, enfatiza a individualização da aprendizagem, de forma a corresponder com as necessidades, ritmos e idade de cada indivíduo, e por outro atribui uma valor significativo ao trabalho em grupo, a democracia, a participação e mudança na sociedade.

Apesar de serem apontadas estas críticas ao movimento da Educação Permanente, é importante ressaltar o contributo da educação permanente na construção de um conceito sólido da Educação e Formação de Adultos. Este argumento é reforçado e ganha um sentido mais forte, a partir da década de 70, com o despoletar do projecto político-institucional da educação permanente, que segundo Finger e Asún (*cit. in Cavaco, 2008, p. 49*) *“forneceu um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do Norte, quer do Sul. Além disso, a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política — e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional —, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global. Não há memória de tal momento na história da educação de adultos”*.



Posteriormente, os anos noventa comportam em si grandes transformações de natureza social, que originaram repercussões no nível económico, no nível do trabalho e, conseqüentemente, ao nível da formação, em que a educação e formação de adultos, marcada por esses factores, entra numa lógica de *aprendizagem ao longo da vida*.

## 1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida

Para abordarmos os pressupostos teóricos da aprendizagem ao longo da vida, bem como, o caminho que tem vindo a seguir, é necessário reportarmo-nos, primeiramente, ao actual contexto social, económico, tecnológico e cultural que caracterizam a sociedade contemporânea. Desta forma, várias mudanças têm marcado este actual contexto em que nos encontramos, contribuindo para a crença numa emergência de aprendizagem ao longo da vida. Podem-se identificar diversas transformações consideráveis, que actuam no actual contexto, e que, de acordo com Pires (2005), se centram na rápida evolução científica e tecnológica; na transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento; no impacto da tecnologia nos processos de comunicação, aquisição de conhecimento, nos processos de produção e formas de organização do trabalho; nas modificações das procedências e formas de aprender, havendo um deslocamento do papel das instituições tradicionais de educação/formação para outras estruturas e contextos de aprendizagens<sup>8</sup>.

Consequentemente, todas estas mudanças sociais trazem consigo novas formas de estar e ser na sociedade, principalmente ao nível do trabalho, onde as qualificações de cada indivíduo são frequentemente postas em causa pelas novas formas de fazer e/ou pelo aparecimento de novos ramos de actividade, assistindo-se à contínua extinção de certos postos de trabalho e à criação de outros.

Estas transformações levam a considerar a aprendizagem como uma necessidade permanente, que além de ser uma resposta a tais mudanças, é também um meio de prevenir a exclusão social.

Desta forma e segundo Ávila (2005), é na década de noventa que a aprendizagem ao longo da vida ganha uma maior visibilidade na agenda política, onde são elaborados documentos e publicados por diferentes organismos. O primeiro relatório foi o Livro Branco sobre a educação e a formação intitulado *Ensinar e*

<sup>8</sup> Pires (2005), identifica três eixos temáticos que caracterizam o actual contexto da sociedade contemporânea: *Sociedade do Conhecimento e Informação; Economia do Conhecimento; Evolução do mundo do trabalho e das organizações*, desenvolvendo tais perspectivas e procurando abordar a sua relação com o panorama do desenvolvimento dos recursos humanos.

*Aprender. Rumo a uma sociedade cognitiva* publicado em 1995, pela Comissão Europeia. Este documento gira em torno de cinco objectivos prioritários, que segundo Comissão Europeia (cit. in Pires, 2005, 79:80) são os seguintes: “*fomentar a aquisição de novos conhecimentos; aproximar a escola e as empresas; lutar contra a exclusão; dominar três línguas comunitárias; assegurar a igualdade de tratamento entre o investimento físico e o investimento em formação*”. Todos estes objectivos acarretam uma tentativa de adaptação do conjunto europeu à globalização das economias, bem como às mudanças tecnológicas e sociais. Neste mesmo ano, fica ainda decidido, pelo Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia proclamar 1996 o “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”. Em 1997 dá-se a conferência mundial da UNESCO sobre educação de adultos, que veio contribuir para o debate em torno do tema. Na declaração final fica conhecida uma concepção de educação e formação de adultos que remete para o conceito de *sociedade educadora*, numa perspectiva simultaneamente holística – que abrange todos os aspectos da vida social dos indivíduos, e transectorial – que compreende todas as áreas de actividade cultural, social e económica. O relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors – *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) e o *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, proposto pela União Europeia no âmbito da Cimeira de Lisboa de 2000 (Comissão Europeia, 2000), vêm fortalecer a concepção sobre a ALV.

De acordo com Ávila (2005), enquanto que o relatório coordenado por Jacques Delors defende que nas *sociedades educativas* todos os contextos podem ser contextos de educação e aprendizagem, distinguindo-se a educação inicial e educação permanente; o Memorando sobre ALV vem procurar definir e distinguir as diferentes modalidades da aprendizagem: as *aprendizagens formais*; as *aprendizagens não formais* e as *aprendizagens informais*.

Assim, é com este Memorando que surge a primeira definição oficial do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, como sendo, “*Toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego*”, sendo que os seus principais objectivos são a promoção da *cidadania activa* e o fomento da *empregabilidade*. Estes dois objectivos primordiais da ALV estão dependentes “*da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social*”, (*Memorando sobre ALV, cit. in Pires, 2005, p. 81*).

A verdade é que a ALV está no centro da agenda política, e que muitos dos documentos devem ser entendidos nesse âmbito. Como refere Ávila (2005, p. 287),

*“neles reflecte-se, em simultâneo, uma intenção analítica ou de diagnóstico quanto ao que se considera serem tendências estruturantes das sociedades contemporâneas e, de forma muitas vezes indissociável, uma intenção de orientação de políticas, no sentido da promoção de uma sociedade onde todos os indivíduos, ao longo da sua vida, possam desenvolver os seus saberes e competências, o que é justificado com argumentos que incluem temas tão diversos como os da empregabilidade e da competitividade das empresas, mas também outras preocupações mais abrangentes em termos de cidadania”.* No entanto, apesar de muitas falhas que se possam apontar à forma como esses organismos internacionais ponderam estas questões<sup>9</sup>, o que interessa abordar é a forma como contribuíram, para a urgência de novas representações sobre a aprendizagem nas sociedades actuais.

Ora então um dos aspectos que mais se distingue é o facto dos processos de aprendizagem deixarem de corresponder a uma faixa etária específica, *“a associação entre ser jovem e estar no sistema de ensino, nele adquirindo um determinado nível de competências e de certificação, entendidos enquanto instrumentos ou recursos duráveis e suficientes para o resto da vida, com particular destaque para o exercício de uma profissão, é abandonada e revista”* (Ávila, 2005, p. 288), sendo alargadas para o conjunto da população. Assim sendo, qualquer indivíduo, independentemente da idade, do seu nível de qualificação escolar, da sua situação social e profissional, pode ter necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências.

Outro aspecto a ter em conta é o facto da ALV implicar a consideração de variados contextos e situações que podem exigir e/ou possibilitar a necessidade de desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos e competências, podendo ser mobilizadas e transferidas para outros espaços. Ou seja, a ALV não é apenas considerada como um processo contínuo de aprendizagem que tem em conta uma dimensão temporal – *lifelong*; mas também como uma articulação de toda uma diversidade de processos de aprendizagem, tendo em conta a multiplicidade de espaços e contextos onde essa aprendizagem pode ocorrer – *lifewide*, (Pires, 2005), tornando-se assim duas marcas indivisíveis do modo como hoje se perspectiva os processos de aprendizagem (Ávila, 2005).

Concomitantemente, como foi referido em cima, existem diferentes modalidades de aprendizagem, as aprendizagens formais, as não formais e as informais. Além da constante valorização da aprendizagem pela via formal, as aprendizagens não formais e as aprendizagens informais começam também a ser

<sup>9</sup> Principalmente colocando sobre o indivíduo a responsabilidade da sua própria aprendizagem tendo que procurar a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo as suas competências, necessários para o acompanhamento da evolução social, não olhando para as fortes desigualdades sociais que se fazem sentir. Estamos perante a lógica da responsabilização individual. (Ver Pires, 2005, p.92).

consideradas importantes, passando a existir uma necessidade de reconhecimento dessas aprendizagens. O memorando sobre a ALV vem então acentuar a urgente necessidade de se considerar a complementaridade entre estes três domínios da aprendizagem, sendo necessário a criação de parcerias e cooperação entre diversas instâncias educativas, com o intuito de implementar uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, melhorando progressivamente a forma como são entendidas e avaliadas a participação e os resultados das aprendizagens não formais e informais, enquanto conceitos fundadores de uma nova perspectiva educativa.

Por fim, poderá parecer que o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida vem dar continuidade ao conceito de Educação Permanente, predominante nos anos 60/70. Segundo Cavaco (2008), os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam, especialmente, numa visão utópica e humanista. O actual movimento de aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, particularmente, os referentes à competitividade económica e ao desemprego.

Ora se por um lado, nos anos 70, a Educação Permanente se baseava numa concepção de pessoa e de sociedade, relacionada *com a diversidade, a continuidade e a globalidade do acto educativo*, que segundo Cabrito (2008) tinha em vista o desenvolvimento económico, pessoal e social, apelando à igualdade e equidade, onde o indivíduo era o sujeito principal; por outro lado, a ALV comporta em si outros valores e objectivos a ela associados: *“Competitividade, Flexibilidade, Competência, Empregabilidade, numa verdadeira vitória sobre o mundo económico, social e cultural”*, Cabrito (2008). Concomitantemente, Canário (2000, *in* Miranda, 2006), afirma que a ALV encontra os seus fundamentos na **evolução tecnológica**, ou seja, assiste-se a um avanço incontável da tecnologia, tornando-se necessária uma adaptação constante ao mercado de trabalho; na **eficácia produtiva**, em que surge uma necessidade de produção de mais competências com o intuito de garantir uma melhor empregabilidade e adaptabilidade da mão-de-obra; e por fim, na **coesão social**, que pretende prevenir conflitualidades sociais que possam estremecer, de alguma forma, o sucesso da nova ordem económica. Neste momento, os sistemas de educação/formação estão a mover-se segundo uma lógica de mercado, sendo instrumentalizados pelo poder económico. Assiste-se, desta forma, a uma passagem de um modelo de qualificação para um modelo de competências, onde segundo Miranda (2006) *“o emprego transforma-se num problema individual e não social, em que o indivíduo é empresário de si próprio, responsável pelo seu sucesso e insucesso”*.

A constante pressão económica para a competitividade e os rápidos avanços tecnológicos e de informação, tornam exigente e urgente uma aprendizagem e formação ao longo da vida e, conseqüentemente, o investimento em estruturas educacionais e formativas. Já não basta o saber formal, que pode ou não traduzir-se em competências, é preciso *saber fazer* e *saber ser*. O foco de interesse está em saber usar as competências, para que cada indivíduo possa dar respostas às exigências sociais, profissionais e pessoais.

### 1.3. Uma abordagem aos modelos actuais de educação de pessoas adultas: A perspectiva de Florentino Fernández

Como pudemos verificar, a Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida vierem impulsionar a Educação e Formação de Adultos para novos caminhos e novas formas de olhar a aprendizagem. Se ensinar pessoas adultas tinha na base o referente académico da escola infantil, nos anos setenta e oitenta, encontramos um novo paradigma, em que a educação de adultos se assume como um processo de *educação permanente*, onde o referente já não é a escola, centrando-se sim na vida do adulto, nas necessidades sociais, na sua aprendizagem e na sua procura. Nos anos noventa, factores de natureza cultural e económica transformam assim a educação de adultos, num contexto amplo de *aprendizagem ao longo da vida*.

Simultaneamente, observa-se, em pleno século XXI, a uma explosão de procura de *aprendizagem* por parte de pessoas adultas pelo que é, a nosso ver, importante apresentar e reflectir sobre os *diferentes modelos educativos* que a tentam satisfazer. Iremos apoiar a nossa reflexão, nos *três modelos educativos* predominantes na educação de adultos no século XX: o modelo **receptivo alfabetizador**, o modelo **dialógico social** e o modelo **económico produtivo**, apresentados e estudados por Fernández (2005). Estamos conscientes que não nos podemos restringir ou assumir como verdade absoluta estes modelos mas, no entanto, consideramos de extrema pertinência a reflexão em torno deles.

O **modelo receptivo alfabetizador** surge associado à escolarização da Educação de Adultos, que em anteriormente foi abordada. Este modelo escolar de alfabetização foi o modelo predominante na educação e formação de adultos durante todo o século XIX e grande parte do século XX.

Tal modelo “dá prioridade à aprendizagem do uso dos códigos de leitura, mais do que aos de escrita, e dos códigos de recepção de mensagem, em detrimento dos códigos de emissão” (pp. 75). Esta aprendizagem permite aos adultos descodificar as

mensagens literárias que chegam de fora, do que codificar a sua própria experiência através da escrita. Dá-se primazia ao *ensinar a receber*, uma vez que, através da alfabetização, o adulto desenvolve competências ligadas à memorização e à recepção de informação, em prol de competências ligadas à criatividade, à reflexão e ao diálogo com os textos que lê. Esta abordagem de alfabetização centrada nas lacunas de aprendizagem de competências de leitura e escrita do adulto, centra-se na transmissão do saber, por parte do educador de adultos que se assume como professor/formador, sendo o formando um actor passivo, tendo resultado *“em muitas ocasiões, um instrumento mais dominador que libertador”* (pp. 75).

Segundo o mesmo autor, a falta do uso social da leitura pelos indivíduos alfabetizados, levou a uma ausência de sentido prático dessa aprendizagem, confluindo-se no fenómeno iletrismo<sup>10</sup>. Desta forma, este modelo de alfabetização centra-se na promoção escolar e académica, esquecendo-se da sua dimensão de proficiência social, tratando-se mais de “uma leitura de livros académicos, que a leitura do livro da vida”, segundo a perspectiva de Paulo Freire (Fernández, 2005). Segundo Cavaco (2008), esta perspectiva foi bastante criticada por Paulo Freire, designando-a por concepção “bancária da educação”.

Neste modelo, a única aprendizagem que se tem em conta é a efectuada por via formal, desvalorizando-se quer as aprendizagens realizadas em diferentes contextos, quer a experiência anterior que os indivíduos possam ter, partindo-se do pressuposto da existência de um défice. Neste caso, *“alfabetizar era mais parecido a compensar, consertar ou curar que com preparar ou prevenir”* (p. 75). Segundo Cavaco (2008, p. 47), *“este modelo de alfabetização é marcado pela lógica de compensação”*.

Na segunda metade do século XX ocorre uma mudança no enfoque da educação, passando-se a dar mais ênfase à aprendizagem do que no ensino, sendo o indivíduo o actor principal no processo de aprendizagem. A escola deixa de ser o único referencial, assumindo-se novos espaços e figuras de aprendizagem, num contexto mais amplo. De acordo com Fernández (2005, p. 82) “o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido”.

É este contexto que caracteriza o segundo modelo de educação e formação de adultos, o **modelo dialógico social**, que objectiva a aprendizagem de competências com o intuito de possibilitar uma interacção, de forma reflexiva, no dia-a-dia da

<sup>10</sup> Segundo Fernández (2005) em meados dos anos 80, em França, admite-se, pela primeira vez, que os analfabetos não são só aqueles que não foram à escola, mas sim também aqueles que mesmo tendo ido e aprendido, não encontram um sentido nem uma função social para tal aprendizagem.

sociedade. Este modelo é orientado para a consciência crítica, para o pensamento, reflexão e participação social. As competências académicas de leitura e escrita deixam de ser o enfoque da educação e formação de adultos, passando a dar atenção máxima às variadas competências sociais, como forma de interacção com o *outro* e o meio envolvente. Nesta perspectiva, segundo Cavaco (2008, pp. 47), *“a alfabetização é percebida como um meio ao dispor dos adultos para promover a sua participação social. Trata-se de aprender a ler para intervir no mundo”*.

Por sua vez, defende-se que as pessoas adultas aprendem tanto com a vida, como com as suas experiências, sendo a sua aprendizagem um *continuum*, que se inicia nas suas relações sociais e permanece ao longo da vida. Neste modelo, o trabalho do educador centra-se em reconhecer, dinamizar e potenciar esse processo de continuidade. Para Cavaco (2008) este modelo é marcado pela lógica de emancipação.

Por ultimo, segundo Fernández (2005), as populações e as cidades são cada vez mais educadoras, ultrapassando o estrito modelo escolar. Os locais de trabalho encontram-se cada vez mais embebidos de conhecimento, e acredita-se, mais do que em qualquer outra altura na história, que o trabalho se apresenta como um local de aprendizagem, uma vez que, se aprende fazendo. É neste contexto que surge associado o último modelo de educação e formação de adultos, o **modelo económico produtivo**, que orienta a sua acção para a formação da população activa, desenvolvendo competências vistas como fundamentais no sector produtivo. Segundo o mesmo autor, a formação contínua praticou-se em muitos países sobre o paradigma das exigências produtivas e a procura de novas competências profissionais.

Encontramo-nos num período onde se observa um aumento na procura educativa por parte das pessoas adultas, convergindo na formação contínua. Segundo Fernández (2005, p.87), *“é possível que esteja a desaparecer o público caracterizado como analfabeto absoluto na sociedades desenvolvidas, mas surgem novos analfabetos funcionais e novas necessidades de aprendizagem exigidas pelos novos contextos culturais ou interculturais, novos perfis laborais, novas condutas éticas e uma maior exigência de participação activa na sociedade”*.

Afirmando-se como o modelo presentemente dominante, este é marcado por diversas características:

- O público-alvo que mais procura a formação contínua é o sector da população adulta que mais sabe, produzindo-se, segundo o mesmo autor, o que alguns sociólogos denominam de *“efeito Mateus”*. Este efeito decorre da constatação de que o indivíduo quanto mais sabe, mais deseja e procura saber e, conseqüentemente, mais se lhe concede saber; e o indivíduo que menos sabe e quanto menos sabe, menos

consciente está da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender;

- Existe uma notável diferença de participação em processos formativos entre os indivíduos adultos que pertencem a diferentes grupos ou classes sociais. Os que estão melhor situados no mercado de trabalho (posto mais seguro, classificação profissional mais alta) têm um maior nível de participação; os trabalhadores activos participam mais que os desempregados e estes mais que os inactivos, e os trabalhadores de grandes empresas têm um nível de participação superior aos trabalhadores de pequenas empresas.

Contudo, a velocidade a que se propaga a informação e o conhecimento apresenta-se como um factor que influencia a procura formativa da maior parte dos indivíduos. Isto leva a uma rápida mudança de perfis profissionais e formas de trabalhar, vendo-se a população activa obrigada a reciclar-se constantemente, exigindo uma formação profissional contínua. Como afirma o autor (p. 92), “competências sociais como a comunicação, o desenvolvimento da imaginação, a crítica, que antes eram consideradas como um estorvo para o trabalho em cadeia, são cada vez mais necessárias para um trabalho organizado em equipas, nas quais é imprescindível o diálogo e a imaginação criativa”.

Não obstante, é certo que não são só os perfis profissionais e os processos de trabalho que se alteram, mudam também as formas de estar e de ser na sociedade, o ser humano. De acordo com esta perspectiva, Amin Maalouf (*in*, Fernández, 2005), intelectual libanês afirma que o que mais está a mudar neste momento não são somente as coisas externas ao ser humano, mas sim o seu interior, os seus critérios, os seus valores, as suas condutas, as suas éticas. Então, segundo Fernández (2005) se se ponderar que esta perspectiva é verdade, a educação e a pedagogia não deveriam ignorar tal facto, uma vez que têm como objectivo otimizar as transformações do ser humano. Assim, a pedagogia e a educação deveriam atentar a este facto, para conduzir o ser humano à sabedoria humana e não ficarem pela instrumentalização da informação e do conhecimento. Apesar de estas mudanças se propagarem de forma tão rápida, nunca se deveria descuidar os processos educativos de pessoas adultas, tendo em conta que qualquer ser humano está a ser sujeito a profundas transformações.

Assim, e parafraseando Fernández (2005, p. 93), *“são todos estes factores que estão a incidir numa crescente procura de formação por parte de pessoas adultas no activo. Contudo, ainda que informação ou conhecimento não sejam o mesmo que sabedoria, e que formação em função da rapidez a que mudam os perfis profissionais não seja o mesmo que formação para a identificação pessoal e colectiva em*



*sociedades cada dia mais interculturais, o que predomina neste modelo é a formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente”.*

- A par disto, esbate-se uma tendência que direcciona a acção a formação em caminhos tortuosos onde parece não haver mapa que a oriente, uma vez que, a formação está cada vez mais nas mãos de cada um, deixando aos poucos de ser da responsabilidades das políticas públicas.<sup>11</sup>

Neste modelo, o papel do educador de adultos é o de gestor de recursos humanos, e encontramos-nos numa lógica em que o propósito da aprendizagem é directamente económico, e segundo o autor, os documentos europeus sobre a aprendizagem ao longo da vida encontram-se marcados de princípios competitivos, mercantilistas e produtivos.

Com tudo o que em cima foi referido, é certo que o modelo económico produtivo reduz a formação e a aprendizagem a uma perspectiva meramente instrumental. Porém, nem tudo se resume a uma restrição, havendo claramente contribuições deste modelo para a actualidade. Como refere o autor, devem-se aproveitar todos os recursos positivos que este modelo proporciona à aprendizagem e desenvolvimento de novas competências, que anteriormente a pedagogia tradicional descurou. Competências tais como criatividade, imaginação, crítica, que garantam uma boa capacidade de comunicação e diálogo, contribuindo para o desenvolvimento de um bom trabalho em equipa, podendo por vezes antecipar-se aos problemas que possam surgir. Estas competências e capacidades contradizem as do modelo de produção industrial que se centravam no silêncio, na incomunicação e na obediência.

Segundo o mesmo autor (p.94) *“ninguém deveria pôr em causa a necessidade de aprender a trabalhar numa sociedade em que perfis profissionais estão a mudar tão frequentemente. Aprender a trabalhar é uma responsabilidade tanto social como familiar ou pessoal”*. As competências que actualmente são requeridas para trabalhar estão a tornar-se cada vez mais complexas, partindo de (p.94) *“um fazer mental que exige raciocínio, linguagem, comunicação e, inclusivamente, um fazer ético que regule*

<sup>11</sup> Fernández, (2005, p.93) refere que existe uma dupla situação social, em que ao mesmo tempo que existem postos de trabalho com exigências de elevada qualificação, existem também postos de trabalho com poucas exigências de qualificação, acentuando a dualização social, não apenas nos postos de trabalho, estendendo-se, também, à formação. Desta forma, Fernández afirma que a educação e formação de adultos orientada para a produtividade começa a ser afectada por dois factos – a recessão fiscal dos Estados e a mercantilização da formação contínua. Ora, se por um lado, existe um défice de contas públicas, não podendo satisfazer a elevada qualificação que a sociedade do conhecimento cada vez mais exige, será o próprio mercado que assumirá a formação profissional. No entanto, o mercado não apresenta uma oferta social tão extensa como, até então, os Estados tinham feito, fazendo apenas uma oferta limitada às próprias necessidades do mercado. Com isto, o modelo de formação de adultos orientado para a produtividade entra numa dualização caracterizada pelo “efeito Mateus”.

*paixão e a compaixão humanas, assuma o sentimento e o consentimento no que produzimos”, deixando de lado as competências meramente mecânicas.*

Por fim, estes três modelos da educação de pessoas adultas encontram-se ainda isolados em si próprios, tendendo a simplificar as aprendizagens. Desta forma, parafraseando o autor em que nos suportamos nesta reflexão, (p.95) *“enquanto não formos capazes de construir uma interacção fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que cada um deles, a educação de pessoas adultas estará bloqueada a partir do interior dos seus próprios processos de aprendizagem e os serviços que toda a sociedade espera dela ficarão injustamente diminuídos”.*

#### **1.4. Aprendizagem Experiencial**

Abordámos, nos pontos anteriores, diversos conceitos que se articulam com a problemática da aprendizagem experiencial que, ao reconhecerem a aprendizagem como um processo que ocorre ao longo de uma vida, através de trajectórias pessoais, sociais, profissionais, e numa pluralidade de contextos, contribuem para que a visão dos processos de aprendizagem como um aspecto institucionalizado seja ultrapassada. Assim, segundo Canário (2000, p.109) *“o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa”.*

Segundo Pires (2005), a experiência é vista como uma confrontação com o desconhecido, provocando um confronto entre a identidade e a realidade, dando origem a uma nova situação. É através dela que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros, estando no centro de toda a reestruturação das formas de pensamento e de acção, e implicando uma rotura das representações anteriores, promovendo o desenvolvimento do sujeito. No entanto, para que haja uma aprendizagem efectiva, é necessário um trabalho cognitivo de desconstrução e reconstrução das representações. Segundo Dominicé (1989, in Pires, 2005) a experiência não é um acto bruto, para que seja formadora tem de ser construída e reflectida. A transformação da experiência em saber depende claramente dos recursos pessoais, sociais e culturais que permitirão a atribuição do seu sentido, uma vez que, ela não existe *per si*, estando intrinsecamente articulada com o contexto onde o sujeito se situa, sendo necessário considerar a sua dimensão cultural e social. Desta forma, a aprendizagem adquirida através da experiência exige a implicação e a responsabilização da pessoa num processo de auto-avaliação, o que se articula com questões identitárias, reforçando ou fragilizando a imagem de si própria. (Pires, 2005,

p. 219). De acordo com Dominicé (1989, in. Pires, 2005), é a partir do trabalho desenvolvido através das abordagens biográficas, que se constata que a experiência evocada pelos indivíduos como fulcral para a sua formação é aquela que produz um eco ulterior, que foi pensada e simbolizada. Como refere o mesmo autor, “a experiencia não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode efectivar-se sem a experiência”.

Apesar da experiência ser considerada como um elemento central na aprendizagem dos adultos, esta é ainda pouco valorizada no âmbito de uma concepção educativa que privilegia a aprendizagem do conhecimento científico em detrimento da aprendizagem derivada da experiência. No entanto, começam a aparecer novas formas de valorização da experiência.

É a luz do conceito de aprendizagem experiencial que surge pertinente falar do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, que se apresenta como uma prática recente, que segundo Canário (2000) permite olhar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem. Desta forma, o processo de reconhecimento dos adquiridos experiências fundamenta-se na acumulação das experiências vividas e na capacidade do sujeito para as representar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, e integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução do indivíduo (idem).

Assiste-se então a um movimento que sublinha a importância das aprendizagens realizadas com base nas experiências que ocorrem ao longo de uma vida, reconhecendo-a como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. A experiência é então considerada como uma fonte legítima de saber, que pode e deve ser reconhecida e validada. Neste ponto de vista, Aubert e Gilbert (1994, in. Pires, 2005, p. 372) consideram que os termos *reconhecimento* e *validação* das aprendizagens resultantes da experiência assumem uma dupla faceta da mesma realidade: “uma faceta pessoal (*reconhecimento pessoal ou reconhecimento ‘por si’ e/ou ‘para si’*) e uma faceta institucional ou social (*reconhecimento ‘pelo outro’ e/ou ‘para o outro’*)”. Ora a *faceta pessoal* diz respeito à análise feita pelo próprio indivíduo relativamente às suas aprendizagens, competências adquiridas, em função dos seus objectivos e projectos pessoais, sociais e profissionais, com o intuito da sua valorização. Este processo de reconhecimento pessoal manifesta-se numa identificação e explicitação das aprendizagens e competências adquiridas, sendo este trabalho frequentemente uma descoberta para os indivíduos dos seus próprios conhecimentos, pois geralmente não têm uma consciência plena do valor dos mesmos. A *faceta institucional* tem a ver com as avaliações externas realizadas por

diversas instâncias, quer sociais, profissionais e educativas, sobre as aprendizagens e competências adquiridas dos indivíduos.

### 1.5. Dos CRVCC aos Centros de Novas Oportunidades

As práticas de reconhecimento das aprendizagens adquiridas por vias experienciais surgem nos Estados Unidos da América, no final da segunda Guerra Mundial. Com o regresso dos militares à vida civil, estes tiveram necessidade de ver reconhecida a formação especializada, assim como as aprendizagens realizadas em outros contextos, cujo sistema nacional de educação e formação não reconheciam. Afim de retomarem as suas vidas na sociedade civil, garantido a sua inserção no mercado de trabalho e um melhor posicionamento na estratificação social, gerou-se um movimento de pressão que incidiu a sua acção junto do governo, das instituições educativas e das empresas, cujo objectivo seria a luta pela construção de medidas que permitissem solucionar os seus problemas.

Ao iniciar-se um conjunto de estudos e projectos-piloto para desenvolver medidas e construir instrumentos que permitissem o reconhecimento formal das aprendizagens fora dos sistemas tradicionais de ensino, eis que no final dos anos sessenta e, principalmente nos anos setenta, se assiste a um forte desenvolvimento do movimento *Accreditation Prior Learning*. Este movimento, ao longo da sua acção, estendeu o seu alcance a toda a população de adultos que pretendia ver reconhecidas as suas aprendizagens através da experiência, quer pelo regresso aos estudos, progressivamente o programa foi-se desenvolvendo e adoptado por outros países, como o Canadá, o Reino Unido, França, Espanha, entre outros países.

Em Portugal, a prática de reconhecimento, validação e certificação dos conhecimentos e competências é bastante recente, dando os seus primeiros passos no início da década de 90, com a criação do SNCP (Sistema Nacional de Certificação Profissional). Este Sistema construído a partir das exigências, da livre circulação de pessoas e transparência das qualificações, por parte da União Europeia, teve como principal objectivo implementar a certificação profissional dos trabalhadores, por diversas vias de qualificação – formação, experiência profissional ou equivalência de títulos obtidos em outros países. (Pires, 2005). Na implementação e acção deste sistema participaram diversas instâncias das quais se destaca, a coordenação global do Ministério do Trabalho e da Segurança Social; a coordenação e gestão pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), pela Comissão Permanente de Certificação (CPC), e pelas Comissões Técnicas Especializadas (CTE). A CPC teve como responsabilidade criar as CTE, assim como a aprovação de perfis profissionais e normas de certificação construídas por a última.

A década de 90 é pautada por discursos ligados à Aprendizagem ao Longo da Vida que progressivamente ganham visibilidade a partir de estudos e relatórios divulgados por organizações internacionais, e consequentemente pela União Europeia. A criação do SNCP, assim como da intervenção do IEFP enquanto Entidade Formadora ao longo dos anos 90, vislumbram uma preocupação em torno dessa problemática, que marca decisivamente uma nova fase no campo de educação e formação de adultos em Portugal.

Ávila (2005) apresenta como documentos importantes neste campo, o Documento de Estratégia, o Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos – S@ber +, criado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos; e o estudo realizado pela Universidade do Minho, com o objectivo de criar um modelo institucional de uma possível agência nacional de educação e formação de adultos, que viria a consagrar-se em 1999, na criação da ANEFA. Criada a partir do Decreto-Lei nº 387/99 e com uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a ANEFA tinha como principal orientação estratégica a promoção da educação e formação ao longo da vida, cuja acção centrar-se-ia também na construção de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e na criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

O facto da ANEFA estar vinculada a uma concertação interministerial revela a necessidade de uma articulação entre educação, formação e emprego, que resulta, segundo Ávila (2005) numa inovação do ponto de vista institucional, interligando duas práticas – educação e formação – até então desconectadas. Tal articulação é visível a partir do Plano Nacional de Emprego, em 1998, que apesar de sublinhar um carácter inovador, expressa também a visão utilitarista e instrumentalista da educação, subordinada ao discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida, promovido pelas organizações internacionais.

Para a implementação do SNRVCC, a ANEFA assume responsabilidades na sua concepção e acompanhamento, tendo como objectivos: a criação de uma Rede Nacional de Centros de RVCC; um Referencial de Competências-Chaves; uma metodologia de Balanço de competências e/ou Histórias de Vida; e uma articulação com os cursos de Educação e Formação de Adultos.

Assim, surgem em 2000 os primeiros seis CRVCC, sob a forma de projectos-piloto, e que progressivamente se estenderiam pelo país, perfazendo um total de 22 centros, em 2002, aumentando em cada ano 14, até 2006 (Pires, 2005). Estes centros poderiam ser natureza vária – associações, empresas, escolas, centros de formação

–, desde que devidamente certificados pela ANEFA, tendo como missão o reconhecimento, a validação e a certificação de competências dos adultos.

Posteriormente, em 2002, a ANEFA é extinta e passa a designar-se por DGFV, agora sob a tutela única do Ministério da Educação. Concomitante, a DGFV, além de assumir as funções da ANEFA, deu continuidade à expansão da rede de CRVCC, que em 2006 contava com 84, e realizou uma reorganização do plano de ofertas formativas para jovens e adultos.

Em 2005, surge a Iniciativa Novas Oportunidades, que vem renomear os CRVCC em Centros de Novas Oportunidades. Esta iniciativa tem como objectivo prioritário o aumento da qualificação de base dos portugueses, estando nela associada uma estratégia política<sup>12</sup>, lançando o desafio:

*“Tornar o 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, colocando metade destes em vias profissionalizantes do ensino secundário e promovendo a qualificação de 1 milhão de activos, como forma de recuperação dos seus níveis de escolaridade e qualificação profissional”.*

Consequência disso é o facto do grande investimento, sendo alargada a rede Centros RVCC – de 84 Centros em 2006, passam a existir 456 Centros em 2009. Em 2007, os CRVCC passam a designar-se por Centros de Novas Oportunidades. Neste mesmo ano, a DGFV é substituída pela ANQ, que se encontra sob tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Desta forma, a Agência tem como missão *“coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”* (Decreto-Lei nº213/2006 de 27 de Outubro).

Os Centros de Novas Oportunidades, têm como missão, assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e certificação adequada ao seu perfil e necessidades, quer do nível básico quer do nível secundário; e promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e certificação por parte dos candidatos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

Para corresponder a esses objectivos, os Centros de Novas Oportunidades centram a sua acção em dois eixos de intervenção: A **etapa de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento** e o **Processo de Reconhecimento, Validação e**

<sup>12</sup> A Iniciativa Novas Oportunidades está inserida no âmbito do Plano Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (PNACE), bem como, num dos seus planos transversais, o Plano Nacional de Emprego.

**Certificação de Competência**, conforme se pode verificar no diagrama que se segue:

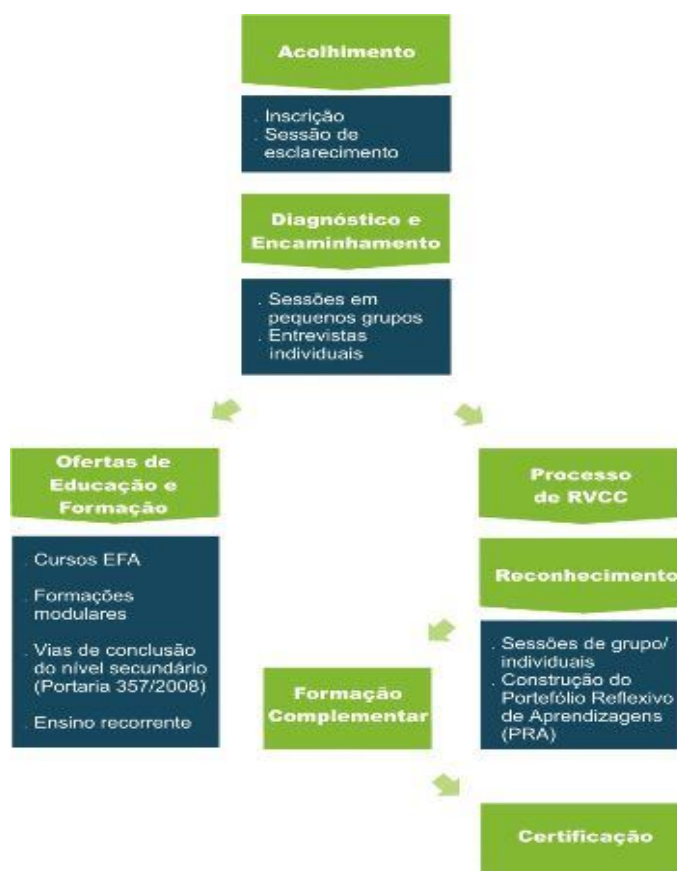


Diagrama 1 – Funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades

Como se pode verificar no diagrama 1, os Centros de Novas Oportunidades, deixam de centrar a sua acção somente para o desenvolvimento do Processo RVCC, e passam a ser considerados como “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação [Carta de Qualidade]. Desta forma, a primeira etapa [ADE] de intervenção de um CNO centra-se no esclarecimento das diversas ofertas educativas e formativas que existem; na identificação de necessidades dos jovens e adultos, através da análise do seu perfil, com o intuito de os ajudar na procura da oferta formativa mais ajustada para si; e por fim, culmina no encaminhamento para a oferta em questão. Concomitantemente, os CNO desenvolvem também o Processo RVCC, uma vez que, começaram por ser instituições especializadas no reconhecimento de adquiridos.

Para a concretização do trabalho num Centro de Novas Oportunidades, existe uma metodologia que deve ser cumprida, que segundo Monteiro (2009), se estrutura em torno dos seguintes elementos conceptuais: **Abordagem autobiográfica** – que é um instrumento de mediação qualitativo e, simultaneamente, um meio de recolha de informação, que permite a adaptação da História de Vida a um projecto, apelando à

interrogação permanente e atribuição de sentido às experiências vividas, circunscritas a um projecto, neste caso, a evidenciação de competências do referencial de competências-chave de nível básico ou secundário; **Balanço de Competências** – é um mecanismo de auto e hetero-avaliação, que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada candidato. É um procedimento dinâmico e progressivo, que permite a análise das características pessoais, valores, interesses, capacidades, e motivações do candidato e, consequentemente, a identificação e registo das competências no PRA; **Portefólio Reflexivo de Aprendizagem** – o Balanço de Competências materializa-se no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que se encontra sujeito a uma permanente (re)construção ao longo do Processo RVCC. O PRA é um projecto de autor e, como tal, deve reflectir a singularidade de cada candidato.

Não obstante, interessa referir que o Referencial de Competências-Chave constitui-se como matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto. Assume-se como o quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências por via da educação formal não completada, ou da educação não formal e das experiências de vida dos adultos; como dispositivo base para o desenho curricular de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e por último, como guia para a formação de profissionais RVC e formadores de Centros Novas Oportunidades.

Desta forma, o quadro seguinte representa as diferentes áreas nucleares do nível básico e secundário, consideradas, todas elas, como necessárias para a formação do indivíduo no mundo actual:

Áreas de Competência Chave do Nível Básico	Áreas de Competência Chave do Nível Secundário
Linguagem e comunicação [LC]	Cidadania e Profissionalidade [CP]
Tecnologias da Informação e Comunicação [TIC]	Sociedade, Tecnologia e Ciência [STC]
Matemática para a Vida [MV]	Cultura, Língua e Comunicação [CLC]
Cidadania e Empregabilidade [CE]	

Quadro 1 – Áreas de competência por nível de escolaridade, no processo RVCC

Por fim, importa referir, segundo Monteiro (2009), que tanto o Referencial de Competências-Chave, como a Carta de Qualidade dos CNO, e o SIGO (que se



constitui como uma plataforma facilitadora da construção de redes de ofertas, e de monitorização e regulação do trabalho efectuado nos CNO), são instrumentos muito valiosos para a construção de uma representação positiva e honesta da Iniciativa Novas Oportunidades e de todos aqueles que beneficiam do Processo RVCC.

# **CAPITULO II**

---

## **O CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES DA EHTL**

Neste capítulo, caracteriza-se a instituição onde realizei o meu estágio, como forma a contextualizá-lo. Procede-se ainda a uma breve caracterização do público-alvo do CNO da EHTL e da equipa técnico pedagógica.

## 2.1. Caracterização da Instituição

O Centro de Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa é tutelado pelo Turismo de Portugal, I.P.

O **Turismo de Portugal, I.P.** é a entidade pública central responsável pela promoção, valorização e sustentabilidade da actividade turística. Integrado no Ministério da Economia e da Inovação, o *Turismo de Portugal* é a Autoridade Turística Nacional, que agrega numa única entidade todas as competências institucionais relativas à dinamização do turismo, desde a oferta à procura. Tem como missão qualificar e desenvolver as infra-estruturas turísticas, desenvolver a formação de recursos humanos, apoiar o investimento no sector, coordenar a promoção interna e externa de Portugal como destino turístico e, por fim, regular e fiscalizar os jogos de fortuna e azar.

Apresenta uma relação privilegiada com as outras entidades públicas e os agentes económicos no país e no estrangeiro e tem como principal objectivo, cumprir o desígnio de reforçar o turismo como um dos motores de crescimento da economia portuguesa.

Relativamente às áreas de actuação, o Turismo de Portugal desenvolve várias actividades e serviços, entre os quais se encontra a Qualificação de Recursos, sendo um dos cinco eixos de estruturação do Plano Estratégico Nacional do Turismo (PENT). Assim, o Turismo de Portugal aposta na formação de jovens e dos profissionais do sector através da sua rede de 16 escolas, presentes em todo o território nacional, certificadas por uma das mais conceituadas Escolas de Hotelaria do Mundo – Ecole hôtelière de Lausanne.

Interessa então caracterizar a Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa (EHTL). Pioneira no ensino profissional de hotelaria e turismo e inserida na rede escolar do turismo de Portugal, a EHTL existe desde 1957, nas Olaias, ministrando cursos de qualificação para jovens e aperfeiçoamento para activos do sector, bem como um Centro de Novas Oportunidades criado em 2001.

Em 2009, surgiu a oportunidade de se transferirem para umas novas e melhores instalações. O Turismo de Portugal em conjunto com o Parque Escolar, recuperou as antigas instalações da Escola Secundaria Machado Castro, em Campo de Ourique.

Esta nova escola está vocacionada para cursos de Especialização nas áreas de Gestão de Produção de Cozinha, Gestão de Restauração e Bebidas e Gestão de Alojamento, tendo capacidade para acolher cerca de 500 alunos. Desta forma, oferece Cursos de Especialização Tecnológica, Cursos On The Job, Cursos de Dupla Certificação, bem como Cursos de Formação Contínua para profissionais no activo<sup>13</sup>.

Nas suas infra-estruturas encontramos cinco cozinhas industriais; uma pastelaria; um restaurante e bar de aplicação; um auditório técnico de cozinha; uma sala de enologia; um auditório para 150 lugares; uma biblioteca e quinze salas de aula. Possui também um Hotel de Aplicação associado, onde a componente prática dos cursos é desenvolvida em contexto real de trabalho.

É nesta instituição em cima caracterizada, que se encontra integrado o Centro de Novas Oportunidades onde realizei o meu presente estágio. O CNO da EHTL foi criado em 2001, com o objectivo de implementar um sistema de certificação que, cumulativamente, permite a recuperação dos défices de qualificação escolar, que ainda caracterizam uma percentagem significativa de activos do sector, pelo que o CNO – EHTL, mantém como público-alvo prioritário os profissionais de Hotelaria, Restauração e Turismo. Este facto não tem impedido, que os profissionais de outros sectores de actividade, empregados ou desempregados, que não tendo completado o seu percurso escolar e que vêem no CNO uma oportunidade de certificação, tenham tido acesso aos CNO promovidos pelo Turismo de Portugal e, consequentemente, se tenham inscrito no CNO – EHTL. Para a concretização do aumento de qualificação dos activos do sector, o CNO da EHTL têm, neste momento, onze protocolos celebrados com diversas entidades hoteleiras, nomeadamente, Abreu; Accor; Amazónia Hotéis; Bairro Alto Hotel; Fontana Park – DesignHotel; Grupo Pestana; Cervejeira Lusitana; Associação dos Hoteleiros da Costa do Estoril; Hotel da Villa; Hotéis Tiara (em negociação); INESP – empresa de formação para a área hoteleira.<sup>14</sup>

No que concerne ao funcionamento, um Centro de Novas Oportunidades, pelos objectivos estratégicos que lhes estão inerentes, deve ter uma lógica de funcionamento flexível e adaptável às necessidades dos adultos. Assim, o horário de funcionamento deste Centro tem em conta a disponibilidade do público-alvo, permitindo que as deslocações dos candidatos ao CNO possam ser conciliáveis com os seus compromissos pessoais e profissionais, funcionando de segunda a sexta-feira das 9:00h às 21:00h e sábados das 9:00 às 13:00h. No que toca ao modelo de funcionamento, o Centro privilegia o trabalho em grupos pequenos de candidatos,

---

<sup>13</sup> Para mais informação, consultar **Anexo 9** – Plano Anual de Actividades da EHTL.

<sup>14</sup> **Anexo 7.2.** – Relatório de Actividades do CNO da EHTL, actividades 2010.

pois isso é essencial para que seja efectuado um balanço de competências personalizado.

As sessões são organizadas uma a duas vezes por semana, durante cerca de 3 horas, num horário que seja compatível com os compromissos pessoais e profissionais dos adultos que procuram o Centro.

No que toca às itinerâncias, o CNO da EHTL faz itinerância na Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril (EHTE), considerando a afluência de inscrições nesse local, sobretudo para o nível secundário, tanto direccionadas pelo Centro de Emprego de Cascais, como pela via do “passa a palavra” através dos adultos certificados na zona de Cascais e Oeiras.

Na sua intervenção, o Centro de Novas Oportunidades da EHTL tem presentes as orientações definidas pela ANQ, realizando a fase de Acolhimento, Diagnostico e Encaminhamento, e desenvolvendo processos RVCC de nível básico e secundário, sendo que actualmente se encontra em fase de implementação do Processo RVCC Profissional.

Desta forma, o CNO da EHTL propôs-se, neste ano 2010, aos seguintes objectivos:

- Aumentar o número de Adultos certificados.
- Aumentar o número de inscrições e certificações da população do sector da hotelaria e restauração, investindo na dinamização de parcerias efectivas com grandes grupos hoteleiros e empresariais do sector, operando na localidade de forma a divulgar a oferta de qualificação proporcionada pelo CNO.
- Expandir e articular o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências à certificação de competências profissionais.
- Rentabilizar o número de adultos em processo RVC, diminuindo o número de desistências e apostando na certificação parcial de nível secundário.
- Assumir a função de orientação e construção de itinerários formativos para Adultos, no âmbito da oferta interna (Escolas do Turismo de Portugal) e externa.
- Formalizar protocolo com Associação de Hotéis de Portugal e Associação de Directores de Hotel, no sentido da promoção de estratégias de divulgação conjuntas.
- Formalizar protocolos com escolas e entidades formadoras, na área de actuação do CNO, no sentido de agilizar os processos de encaminhamento para ofertas formativas, no âmbito da construção do itinerário de formação de Adultos, tanto do nível básico, como do nível secundário;

## 2.2. Caracterização do Público-Alvo

Para uma contextualização acerca do público-alvo do CNO da EHTL, procede-se à sua caracterização, através de diversos dados que nos permitem obter um pequeno panorama do CNO e dos candidatos que a ele se dirigem. Desta forma, a presente caracterização é relativa ao ano 2009, uma vez que, ainda não é possível fazer uma caracterização do público-alvo do ano 2010.

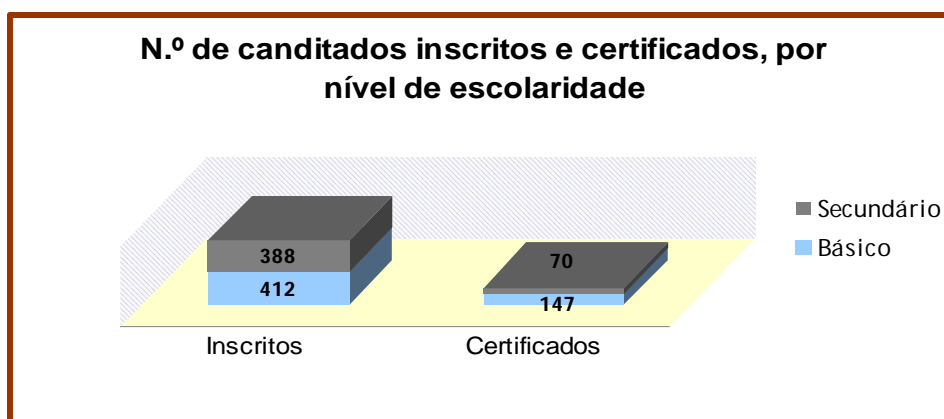


Gráfico 1

Como se pode verificar no gráfico 1, dos 412 candidatos inscritos no CNO da EHTL para o nível básico, 147 foram certificados, o que corresponde a 35,7%. Por sua vez, dos 388 candidatos inscritos, 70 foram certificados, o que equivale a uma percentagem de 18,04.

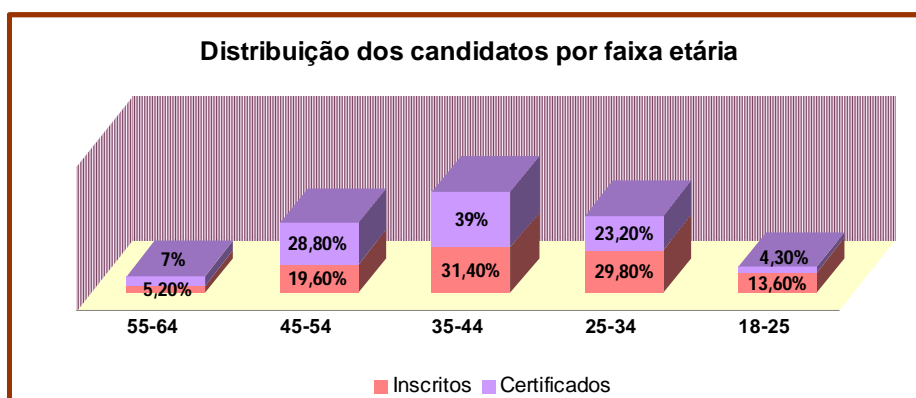


Gráfico 2

No gráfico 2, encontra-se representada a distribuição de candidatos por faixa etária, quer dos candidatos inscritos, quer dos candidatos certificados. Desta forma, verifica-se que a faixa etária dos 35 aos 44 anos foi a que recorreu mais ao Centro de

Novas Oportunidades, sendo que 31,4% obteve uma certificação. Não obstante, observa-se que a faixa etária dos 55 aos 64 anos foi a que menos procurou o Centro, de forma a que, somente 5,2% viram as suas qualificações aumentadas.

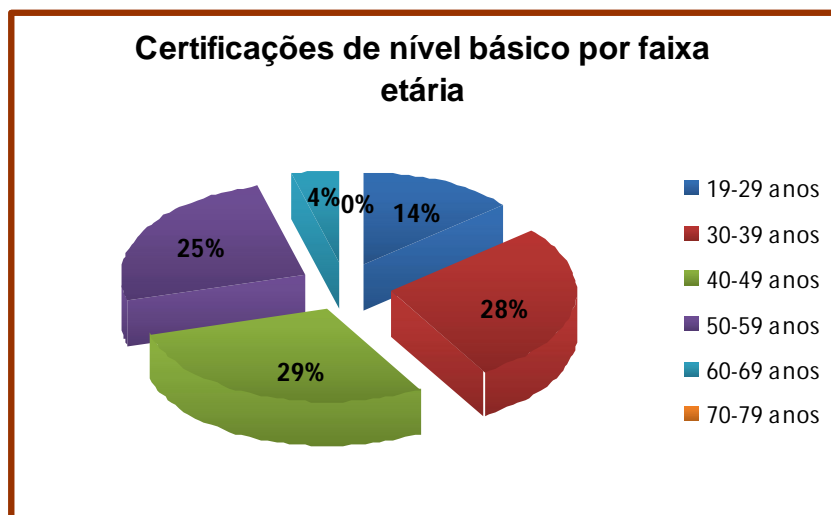


Gráfico 3

Como se pode observar no gráfico 3, as faixas etárias de certificações de nível básico, com mais pontos percentuais compreendem idades entre os 30 e os 59 anos, sendo que a que reúne a maior percentagem, embora não sendo muito significativa, é a faixa entre os 40 e 49 anos. Por sua vez, a faixa etária que tem menos representação é, efectivamente, a dos 60 aos 69 anos. Por fim, as idades compreendidas entre os 19 e 29 anos apresentam apenas 14% de certificações de nível básico.

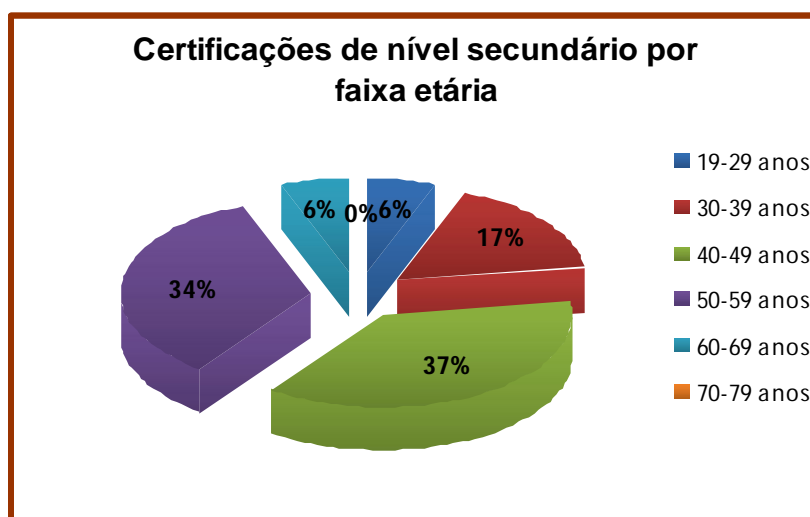


Gráfico 4

No que concerne ao gráfico 4, as faixas etárias de certificações de nível secundário, com mais pontos percentuais dizem respeito às idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, com uma percentagem de 37%. Seguidamente, a faixa etária dos 50 aos 59 anos, apresenta uma percentagem de 34%. Por sua vez, as faixas etárias entre os 19-29 anos e os 60-69 anos são as que têm menos representação, apenas com 6% de certificações de nível secundário. Por fim, as idades compreendidas entre os 30 e 39 anos apresentam apenas 17% de certificações de nível secundário.



Gráfico 5

No que concerne à situação profissional dos candidatos que obtiveram o nível básico de escolaridade, como se pode observar no gráfico 5, 57% dos candidatos encontravam-se empregados, enquanto os restantes 43% deparavam-se com uma situação de desemprego.

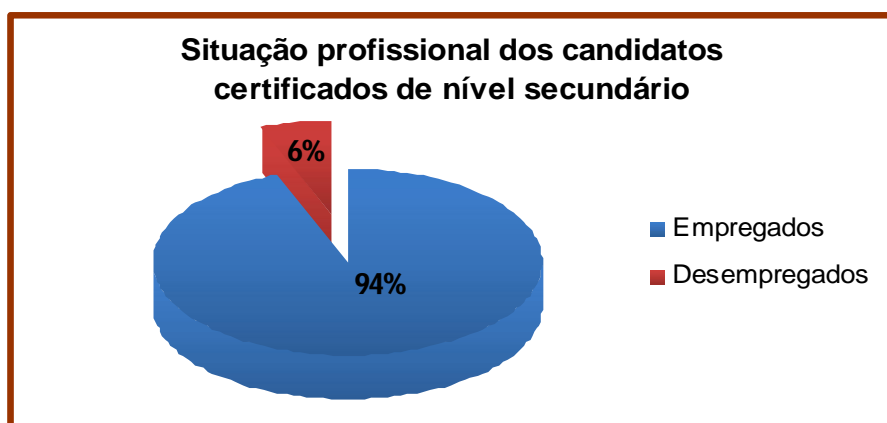


Gráfico 6

Por sua vez, relativamente à situação profissional dos candidatos que obtiveram o nível secundário de escolaridade, o cenário é bastante diferente.



Encontravam-se empregados 94% dos candidatos, enquanto apenas 6% estava desempregado.

Após esta breve representação do público-alvo do CNO da EHTL, interessa agora caracterizar a equipa técnico-pedagógica.

### **2.3. Caracterização da Equipa Técnico Pedagógica**

A equipa técnico pedagógica de um CNO deve apresentar uma tipologia estável, e deve ser composta por diversos elementos que assegurem as diferentes valências e etapas de intervenção do Centro, para o cumprimento da missão da Iniciativa Novas Oportunidades. No entanto, o número de elementos da ETP pode variar, de acordo com os objectivos que cada Centro pretende atingir. Independentemente disso, todas as ETP de um Centro de Novas Oportunidades devem contemplar profissionais distintos, com perfis diferenciados, com o intuito de dar uma resposta eficaz às diferentes necessidades dos candidatos que se inscrevem num CNO. Dessa forma deve integrar um Director; um Coordenador; Técnicos Superiores responsáveis pelo diagnóstico e encaminhamento; Profissionais RVC; Formadores de diferentes áreas de competência; Técnicos Administrativos.

#### **▪ O caso da Equipa Técnico-Pedagógica do CNO da EHTL**

De seguida, apresenta-se algumas características da ETP que se mostram pertinentes, uma vez que fornecem informações importantes acerca das características profissionais e pessoais de cada elemento da equipa.

Assim, o quadro que se segue apresenta, de forma resumida, o papel de cada um dos elementos da ETP do Centro, as suas categorias profissionais, e a sua afectação no mesmo, sendo que ainda no caso dos formadores, mostra as áreas do referencial de competências chave que cada formador ministra. Desta forma, o CNO da EHTL é composto por 13 elementos, com diferentes responsabilidades e funções. As codificações que se seguem serão sempre as mesmas ao longo deste relatório, de forma a garantir o anonimato dos elementos da ETP.

	Sexo	Área de Formação	Carreiras	Categorias	Áreas do RCC	Afectação
<b>A1</b>	F	12º ano (estando a terminar a Licenciatura em Ciências Sociais)	Técnico Administrativo	Assistente Técnico	_____	100%
<b>C1</b>	M	Ciências da Educação	Dirigente	Coordenador CNO	_____	100%
<b>F4</b>	F	Sociologia	Formador	Formador Secundário	STC / CP	100%
<b>F1</b>	F	História	Formador	Formador Secundário	CLC / CP	100%
<b>F2</b>	F	Bioquímica	Formador	Formador Secundário	STC	50%
<b>F3</b>	F	Professora de Inglês/Português	Formador	Formador Secundário	CLC	50%
<b>F6</b>	M	Matemática e Ciências da Computação	Formador	Formador Básico	MV / TIC	100%
<b>F5</b>	F	Línguas e Literaturas Modernas	Formador	Formador Básico	LC / CE	100%
<b>P2</b>	F	Psicologia Educacional	Técnico Superior	Profissional de RVCC	_____	100%
<b>P1</b>	M	Psicologia Clínica	Técnico Superior	Profissional de RVCC	_____	100%
<b>P4</b>	M	Psicologia Clínica	Técnico Superior	Profissional de RVCC	_____	100%
<b>P3</b>	F	Psicologia da Justiça e Reinserção	Técnico Superior	Profissional de RVCC	_____	100%
<b>T1</b>	F	Psicologia Clínica	Técnico Superior	Técnico de Diagnóstico e Acompanhamento	_____	100%

Quadro 2 – Equipa Técnico-Pedagógica do CNO da EHTL,

Como podemos verificar no quadro 2, os elementos que compõem a ETP do CNO da EHTL, têm diferentes áreas de formação, ocupando diferentes cargos dentro da instituição, assumindo-se como uma equipa multidisciplinar e heterogénea, caminhando todos para o cumprimento do mesmo objectivo: encaminhar, qualificar e certificar os candidatos que procuram o CNO. Os elementos da ETP são maioritariamente do sexo feminino – nove elementos, e apenas quatro elementos do sexo masculino. Outro ponto importante de frisar é a faixa etária dos elementos da equipa, que se encontra compreendida entre os 28 anos e os 47 anos, o que nos serve de indicador para reforçar tal heterogeneidade acima enunciada. Concernente à afectação que cada elemento da equipa tem ao CNO, verifica-se que a maior parte

está afecto a 100%, o que equivale a 7 horas diárias, e apenas dois elementos se encontram em regime de 50% de afectação, correspondendo a três horas e meia por dia. Por fim, apresentam-se também as áreas do Referencial de Competências-Chave que compete a cada formador ministrar.

Neste momento, a equipa encontra-se completa, tendo sido organizada em sub equipas para o nível secundário, distribuindo os Profissionais RVC e os formadores das três áreas de competências chave:

	Sub-equipa 1	Sub-equipa 2
Nível Secundário	<b>F3</b> – CLC; <b>F4</b> – STC / CP <b>P2</b> – Prof. RVC	<b>F1</b> – CLC / CP; <b>F2</b> – STC <b>P2</b> – Prof. RVC; <b>P1</b> – Prof. RVC

Quadro 3 – Constituição das sub-equipas

Para o nível básico, a equipa encontra-se organizada do seguinte modo:

Nível Básico	<b>F5</b> – LC /CE; <b>F6</b> – MV / TIC <b>P1</b> – Prof. RVC; <b>P3</b> – Prof. RVC; <b>P2</b> – Prof. RVC
--------------	--

Segundo o Relatório de Actividades 2009<sup>15</sup>, esta organização revelou-se central para a monitorização dos resultados, organização dos grupos de trabalho e vinculação dos Candidatos a equipas fixas e estáveis. Por outro lado, o facto de se tratar de sub-equipas pequenas, contribuiu para a consolidação de metodologias de trabalho, fluidez nas soluções e melhor eficácia na comunicação.

A ETP da EHTL aposta na sua formação, participando em diversas formações propostas pela ANQ, e procura manter-se constantemente informada sobre colóquios, congressos, seminários, encontros de Centros de Novas Oportunidades. Organiza também, encontros com os CNO das Escolas de Hotelaria e Turismo promovendo jornadas de trabalho<sup>16</sup>. É também objectivo do CNO organizar seminários e encontros para partilha de conhecimentos, convidando CNO parceiros e académicos da área da Educação e Formação de Adultos.

<sup>15</sup> Encontra-se em **anexo 7.1**.

<sup>16</sup> Para ver acções de formação da equipa, ver **anexo 7.1** – Relatório de Actividade 2009, p.19).

O ano 2010 é marcado por uma nova iniciativa, em que alguns elementos da ETP se candidataram a acções de formação no estrangeiro, contemplada pelo Programa Grundtvig<sup>17</sup>, enquadrado na Agência Nacional PROALV. Segue, em baixo, a tabela com a apresentação das formações contínuas a que certos elementos da equipa se candidataram.

Elementos da Equipa	Formação do Programa Grundtvig
<b>P2 e P1</b>	<b>Acção:</b> Bridging Psychodrama and Adult Education <b>Referência:</b> PL-2010-088-001 <b>Data:</b> 15-06-2010 a 21-06-2010 <b>Local:</b> Polónia
<b>T1 e A1</b>	<b>Acção:</b> Communication, Conflict Resolution and Counselling Skills <b>Referência:</b> CY-2010-051-004 <b>Data:</b> 04-09-2010 a 11-09-2010 <b>Local:</b> Chipre
<b>P3 e F2</b>	<b>Acção:</b> TACCLE - Creating your own e-learning content in school education and adult education <b>Referência:</b> BE-2010-147-001 <b>Data:</b> 17-10-2010 a 24-10-2010 <b>Local:</b> Bélgica

Quadro 4 – Elementos da ETP que se candidataram a acções de formação do Programa Grundtvig.

Por fim, importa mencionar que a ETP do CNO aceitou o desafio de integrar o projecto de implementação do modelo CAF (Common Assessment Framework), promovido pela ANQ em parceria com a Universidade Católica de Lisboa (UCL). De um modo breve, o CAF é um modelo de auto-avaliação do desempenho organizacional, especificamente desenvolvido para ajudar as organizações do sector público dos países europeus a aplicar as técnicas da Gestão da Qualidade Total. Neste sentido, foi criada uma equipa de auto-avaliação constituída por Director, Coordenador e um representante de cada sub-grupo da equipa técnico-pedagógica que tinha como objectivo, para o ano de 2009, a elaboração de um Relatório de Auto-Avaliação do CNO e a definição de um Plano de Acções de Melhoria. Todo este processo se desenvolve com o apoio da equipa da UCL e em colaboração e partilha com os restantes Centros que fazem parte do cluster que aceitou este desafio. Assim, considera-se que o apoio prestado pela equipa da UCL na implementação do modelo CAF de auto-avaliação constitui, por si só, um momento formativo muito significativo para a equipa de auto-avaliação, em particular, e para toda a equipa em geral<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> O Programa GRUNDTVIG visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação de adultos, através da promoção de diversos tipos de actividades de cooperação a nível europeu. Dirige-se às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, quer esta seja formal, não formal ou informal, bem como às dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.

<sup>18</sup> Fonte: Anexo 8 – Plano Estratégico de Intervenção 2010-2011 do CNO da EHTL.

# **CAPITULO III**

---

## **O ESTÁGIO**

Neste capítulo pretende-se apresentar o Projecto de Estágio desenvolvido durante todo o percurso no CNO, procedendo à exposição do diagnóstico inicial que impulsionou para a escolha temática do Projecto, bem como os seus objectivos e metodologia utilizada. Por fim, procede-se a uma conceptualização teórica acerca do tema onde se insere o projecto, de forma a proceder ao seu enquadramento.

### **3.1. O Projecto de Estágio**

O meu projecto de estágio nasce da constatação da inexistência de um Plano de Formação para a ETP da EHTL, que fosse ao encontro das suas necessidades e expectativas, e que tivesse como pressuposto o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Desta forma, apresenta-se, de seguida, o diagnóstico de partida, os objectivos e a metodologia do projecto.

#### **3.1.1. Diagnóstico inicial**

O projecto de estágio que desenvolvi, surge no âmbito do Projecto de Avaliação Externa dos Centros de Novas Oportunidades, que assume corpo em 2008. Este advém de uma parceria realizada entre a Agência Nacional para a Qualificação, I.P, e a Universidade Católica Portuguesa, sob coordenação do Professor Roberto Carneiro. Resultante deste protocolo, a Avaliação Externa incide em dois eixos fundamentais, centrados nas actuais políticas de formação destinadas aos adultos.

O primeiro eixo de avaliação está orientado para a produção, tratamento e análise de indicadores de cumprimento dos objectivos estratégicos do eixo Adultos, da iniciativa Novas Oportunidades; do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades no quadro das políticas e dos objectivos genéricos desta mesma Iniciativa; da sua procura real e potencial e do seu impacto sobre os percursos sociais e profissionais dos activos que a ela recorrem.

No segundo eixo pretende-se criar instrumentos de monitorização da Iniciativa Novas Oportunidades, bem como, promover a auto-avaliação da rede de Centros Novas Oportunidades, criando condições para uma melhoria continuada do desempenho das organizações que a compõem. Esta aposta na progressiva melhoria centra-se na criação de instrumentos de informação para as lideranças educativas (nacionais e de cada organização) e na instituição de mecanismos de auto-avaliação do desempenho. Para tal, o trabalho neste eixo consistirá em duas frentes: uma primeira de adequação do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e

Formativa (SIGO) às necessidades de avaliação, e uma segunda de implantação gradual de um modelo de auto-avaliação que sustente a melhoria sistemática dos procedimentos, mais propriamente, na **adaptação** do modelo de auto-avaliação CAF (Common Assessment Framework) às especificidades dos Centros de Novas Oportunidades.

É neste segundo eixo que se inicia a oportunidade de realização do meu projecto de estágio, nomeadamente, no modelo de auto-avaliação CAF. Posto isto, o CAF é um Modelo de Auto-Avaliação do desempenho organizacional, especificamente desenvolvido para ajudar as organizações, do sector público dos Países Europeus, a aplicar as técnicas de Gestão de Qualidade Total. O modelo baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho – na perspectiva dos cidadãos/clientes, trabalhadores e sociedade – quando têm *lideranças* que conduzem as *estratégias*, o *planeamento*, as *pessoas*, as *parcerias*, os *recursos* e os processos.

Como tal, o êxito da implementação da CAF numa organização implica a existência de algumas condições, designadamente: vontade de melhorar a organização, utilizando para o efeito uma ferramenta de auto-avaliação de desempenho organizacional; empenho do gestor de topo no processo de auto-avaliação e implementação das melhorias; transparência dos objectivos que se perseguem e dos resultados que se pretendem alcançar com o processo de auto-avaliação; envolvimento dos colaboradores e gestores intermédios no processo de auto-avaliação; rigor e honestidade das pessoas envolvidas no exercício (Equipa de auto-avaliação); compreensão do modelo; e por fim, realizar uma ampla divulgação, na organização, dos objectivos e resultados da auto-avaliação.

Para o desenvolvimento deste processo, a coordenação do Projecto de Avaliação Externa, estabeleceu que a auto-avaliação será uma tarefa de cada Centro, apesar de ser desenvolvida com o acompanhamento de um consultor externo que realizará reuniões regulares com grupos de Centros, trabalhando em conjunto, com o intuito de potenciar o despoletar de redes locais de desenvolvimento.

Em 2008, o trabalho central da equipa de projecto baseou-se na criação de indicadores de desempenho dos Centros Novas Oportunidades, e em 2009, direccionou a sua actuação para a implementação da auto-avaliação na rede de Centros Novas Oportunidades e acompanhá-los no seu trabalho. Para uma boa eficácia, ao longo de Abril e Maio, realizaram-se sete dias de formação em diferentes pontos do país. Todos os Centros Novas Oportunidades, criados antes de 2008, foram convidados a participar num destes dias de formação. No total, estiveram presentes,

nestas sessões, 265 Centros Novas Oportunidades representados por mais de 600 pessoas que neles trabalham.

Foi então decidido, que os Centros trabalhariam em grupos (clusters), de 5 a 12, sendo cada cluster acompanhado por um consultor externo, como há pouco referi, realizando reuniões presenciais com o intuito de ultrapassar dificuldades e dúvidas, partilhando-as entre si. Não obstante, para a operacionalização deste processo, cada Centro tem de elaborar um relatório de auto-avaliação e um Plano de Acções de Melhoria a ser implementado em 2010.

Para a concretização do relatório de auto-avaliação, foi elaborado pela equipa coordenadora, um documento composto por uma estrutura de análise que contém nove critérios<sup>19</sup>, cada um deles com sub-critérios e estes, estratificados por indicadores/exemplos. Tendo isto em conta, a auto-avaliação consiste numa reflexão crítica sobre o Centro Novas Oportunidades (CNO) considerando dois tipos de Critérios:

- **Critérios de Meios:** Estes critérios referem-se aos meios da organização. Estes determinam o que a organização faz e com o realiza as suas actividade para obter o resultados desejados. São eles, a **Liderança**, o **Planeamento e Estratégia**, as **Pessoas**, as **Parceiras e recursos** e, por fim, os **Processos**.

- **Critérios de Resultados:** Neste caso, a avaliação descola-se dos meios para os resultados, onde se avaliam as percepções, isto é, o que os trabalhadores e a sociedade pensam da organização. Os critérios de Resultados são: **Resultados orientados para o Adulto**, **resultados relativos às pessoas**, **impacto na sociedade** e **resultados chave do desempenho**.

Para tal, cada Centro de Novas Oportunidades teve de proceder ao levantamento de evidências que correspondessem ao respectivo critério e, consequentemente, indicar os pontos fortes e as áreas de melhoria de cada critério, anunciando acções de melhoria, e assim sucessivamente em cada Critério. Concomitantemente, cada Centro, após proceder à auto-avaliação, inicia a sua própria avaliação, respeitando uma escala quantitativa (0-5), baseado num quadro de pontuações, que difere entre o *Critério de Meios* e o *Critério de Resultados*. Posteriormente, procedeu-se à elaboração de um **Plano de acções de Melhorias**, que é realizado segundo os critérios e sub-critérios do relatório de auto-avaliação<sup>20</sup>.

É então neste âmbito, que surge a pertinência do meu Projecto de Estágio. Ao iniciar o meu percurso na presente instituição, fui inserida na equipa do CAF do Centro

<sup>19</sup> São eles: Liderança; Planeamento e Estratégia; Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos; Resultados orientados para os adultos; Resultados relativos às pessoas; Impacto na sociedade; Resultados Chave no desempenho.

<sup>20</sup> Para consultar o relatório de auto-avaliação e o Plano de Acções de Melhoria do CNO da EHTL, vide respectivamente **Anexo 12.2.** e **12.3**



de Novas Oportunidades da EHTL, pela sua Coordenadora e, consequentemente, orientadora do meu Estágio. Desta forma, fiquei rapidamente informada sobre a questão da auto-avaliação dos Centros, tendo participado numa das reuniões dos Clusters com o respectivo consultor externo. Esta reunião surge com o intuito de monitorizar o trabalho até então realizado, bem como a partilha e troca de experiências entre os diversos CNO pertencentes ao Cluster em questão.

Foi através desta possibilidade de inserção no projecto de auto-avaliação, e do acesso a toda uma vasta informação do Centro, que me foi proposto, pela coordenadora, desenvolver uma das acções do Plano de Melhoria, tornando-se assim, no meu projecto de estágio. Optei por escolher uma que fosse ao encontro, quer dos meus objectivos pessoais e profissionais, quer das necessidades da Instituição.

A acção de melhoria sobre a qual me debrucei enquadra-se no que foi diagnosticado no relatório de auto-avaliação, nomeadamente dentro de:

<b>CrITÉRIOS de Meios</b>
<b>CrITÉrio 3: Pessoas</b>
<b>SubcrITÉrio 3.2.: <i>Identifica, desenvolve e usa as competências das pessoas articulando os objectivos individuais e organizacionais</i></b>
<b>Indicadores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A política de formação do CNO tem em conta as necessidades e expectativas das pessoas;</li> <li>- O CNO promove e organiza formações em temáticas relevantes para a sua actividade;</li> <li>- A formação é partilhada pelas pessoas;</li> <li>- São reconhecidos perfis de competências e há delegação de competências com base nesses perfis;</li> <li>- Determina o nível de desempenho desejável, tornando-o atingível e realista para cada pessoa.</li> </ul>

Desta forma, aquando do levantamento de evidências, por parte da ETP do Centro, relativamente ao critério atrás enunciado, verificaram-se as seguintes evidências:

### 3. PESSOAS

#### 3.2 IDENTIFICA, DESENVOLVE E USA AS COMPETÊNCIAS DAS PESSOAS, ARTICULANDO OS OBJECTIVOS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS

- A política de formação do CNO tem em conta as necessidades e expectativas das pessoas
- O CNO promove e organiza formações em temáticas relevantes para a sua actividade
- A formação é partilhada pelas pessoas
- São reconhecidos perfís de competências e há delegação de competências com base nesses perfís
- Determina o nível de desempenho desejável tornado-o atingível e realista para cada pessoa
- Sugestão CNO

Considerando as evidências recolhidas

#### EVIDÊNCIAS

**No CNO da EHTL não existe plano de formação no que concerne às necessidades e expectativas dos seus elementos.** Porém, sempre que existem formações, nomeadamente organizadas pela ANQ ou por outros CNO, é política da coordenação escalonar a presença de elementos da equipa para que todos possam usufruir deste tipo de oferta. Em 2009, os únicos momentos de encontro inter-CNO foram as reuniões de acompanhamento da ANQ, as reuniões de acompanhamento referentes ao CAF e as acções de formação inseridas no plano de formação organizado pela ANQ. Este ano, a equipa do CNO teve disponibilidade para participar nestas acções, tendo partilhado metodologias, dúvidas, estratégias de superação de dificuldades. Devido à turbulência do ano de 2009, não nos foi possível promover acções relevantes para a actividade de todos.

Na delegação de tarefas, os perfís de competências são reconhecidos. As tarefas e responsabilidades são distribuídas em concordância com as características de cada um dos elementos. A preocupação com este aspecto, prende-se com o facto de ser uma prioridade para o CNO a motivação e rentabilização dos recursos humanos. Existe, também, um manual de procedimentos internos do CNO, que evidencia as funções de todos os elementos da equipa, de forma a facilitar a integração de novos elementos, e mesmo para identificar de forma eficaz o que compete a cada um deles. Esse documento é revisto anualmente. O desempenho é monitorizado internamente através do SIGO, que permite realizar uma análise quantitativa e qualitativa de cada elemento da equipa, bem como através da grelha de gestão de PRA's (documento interno) e das reuniões de equipa. Internamente foram criados de objectivos alcançáveis, para cada elemento de modo a que possa ser feita uma avaliação da produtividade e desempenho. Alguns membros da equipa (internos já atrás referidos) são alvo de avaliação do desempenho. (SIADAP)

#### PONTOS FORTES

Adaptabilidade e flexibilidade  
Auto-motivação

#### ÁREAS DE MELHORIA

Formação

#### ACÇÕES DE MELHORIA

Planeamento da formação e encontros inter-CNO

Quadro 5 – Excerto do relatório de auto-avaliação (anexo 12.2.)

São estas evidências que me impulsionaram para a temática do estágio. Tendo em conta a afirmação: “*não existe um plano de formação no que concerne às necessidades*

e expectativas dos seus elementos”, considerei de extrema importância e de interesse elevado realizar um plano de formação para a equipa técnico-pedagógica do CNO da EHTL. Tenciono que este Plano de Formação potencie o desenvolvimento de pessoal e profissional, em sintonia com os objectivos da organização, produzindo mudanças nos elementos da equipa e repercutindo-se ao nível do trabalho.

É certo que este Projecto surgiu num contexto favorável, uma vez que, já tinham sido diagnosticados pontos de melhoria, por parte da equipa, aquando da realização do relatório de auto-avaliação. No entanto, julgo que não perde valor pois, o estar inserida na equipa CAF do CNO, possibilitou-me um enquadramento real com o projecto de avaliação externa dos Centros. Foi justamente este contacto real com a auto-avaliação, e por acreditar que poderá contribuir de forma muito positiva para atingir uma qualidade significativa dos processos de trabalho, que me impulsionou para a decisão de me dedicar ao desenvolvimento de uma das acções de melhoria propostas.

Neste âmbito, se anteriormente a formação profissional inicial era a chave para a entrada num posto de trabalho longo, estável e duradouro, na actualidade o mercado de trabalho é marcado por uma instabilidade, que conduz a uma mobilidade profissional. A par desta surgem conceitos como *trajectória profissional* e *percurso formativo* que projectam o ser-humano para o centro do processo, e integram a formação e o trabalho como duas componentes indissociáveis (Canário, 2000).

Ao longo do percurso de vida de um profissional, este vai criar a sua trajetória, composta por múltiplas aprendizagens, reactualizações, produções de conhecimento e competências de diversa natureza. É sobre esta trajetória que o percurso formativo terá de incidir, relevando a importância destas aprendizagens, em detrimento do somatório de acções de formação não articuladas, que caem no vazio, por não serem sustentadas. Segundo esta perspectiva, o processo de formação tem de lhe atribuir um sentido educativo e não meramente escolar.

É baseada nesta perspectiva, que tenciono elaborar o meu Plano de Formação, considerando os aspectos biográficos dos elementos da ETP, os aspectos organizacionais e situacionais, afastando-me da perspectiva da formação profissional continua meramente instrumental e sem significado. Seguem-se os objectivos do Projecto e a metodologia utilizada para a sua concretização.

### 3.1.2. Objectivos do Projecto de Estágio

▪ **Objectivo geral:** Conceber um Plano de Formação para a ETP do CNO da EHTL, que potencie o desenvolvimento profissional e pessoal dos elementos da equipa.

▪ **Objectivos específicos:**

- Contribuir para o desenvolvimento e/ou aquisição de competências profissionais e pessoais;
- Fomentar a criatividade, inovação e espírito de iniciativa;
- Responder eficazmente a possíveis problemas e falhas de execução de trabalhos;
- Responder aos interesses, aptidões e necessidades colectivas;
- Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho da ETP e, consequentemente, da organização;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal de cada elemento da ETP;
- Desenvolver competências ligadas à autonomia, à auto-organização, à responsabilidade, à comunicabilidade, à inovação e ao relacionamento interpessoal.

### 3.1.3. Metodologia

Este projecto apresenta-se como uma investigação que tem como objectivo conhecer e estudar a equipa técnico-pedagógica do CNO da EHTL, para consequentemente, elaborar um Plano de Formação *à medida*.

Tendo em atenção os objectivos propostos para este Projecto, optou-se por realizar uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Bilken, 1994, pp. 47-50, a investigação qualitativa apresenta cinco características, que se enquadram em estudos que têm como finalidade dar respostas acerca de situações contextualizadas:

- A fonte directa de dados é o ambiente natural e o contexto onde esses dados são produzidos torna-os únicos;
- É descritiva, tentando-se analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos;
- Ao investigador interessa mais o processo do que os resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, permitindo-lhes reelaborar o quadro teórico à medida que os dados vão surgindo e não com objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente;

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, dado que se assume que a realidade é construída pelos actores através dos sentidos e significados que estes atribuem aos factos.

Concomitantemente, a Estratégia de Investigação, centra-se no **Estudo de Caso**, uma vez que, se trata de estudar o que é particular, específico e único, pois, segundo Stake (1994, in Afonso 2005), o que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade. Como refere Bassey (1999, cit. in Afonso, 2005, p. 70): *“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos técnicos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”*.

Assim, este projecto de estágio enquadra-se num tipo de estudo de caso, uma vez que pretende estudar em profundidade aspectos particulares de um caso, com vista a expor e explicar uma situação. Como refere Stake (1994, cit. in Afonso, 2005, p. 73), *“a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso.”* Este tipo de estudo implica escolhas e decisões que se vão tomando à medida que a investigação avança. Desta forma, a primeira escolha recaiu sobre o tema do meu Projecto e o que poderia ser feito, mas ao longo do meu percurso foram sendo seleccionadas as técnicas a serem utilizadas. Desta forma, para conhecer o trabalho do Centro de Novas Oportunidades da EHTL, quer a sua primeira intervenção (Etapa de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento - ADE), quer o Processo RVCC, e para conhecer as dinâmicas de trabalho da ETP, como forma a ir ao encontro do objectivo do Projecto, foi importante recorrer a várias técnicas e fontes de recolha de informação. O recurso a várias técnicas tem como objectivo recolher “o máximo de informação pertinente”. (Deslauriers e Kérisit, 1997, cit. in Cavaco, 2008, p. 40).

#### ▪ Técnicas de Recolha de dados

Existem diversas modalidades de recolha e análise de dados de informação que implicam a utilização de instrumentos, a criação de dispositivos e a concretização de procedimentos particulares. Assim sendo, as Técnicas de Recolha/Produção de Dados utilizadas para este Projecto de estágio centram-se em quatro: Pesquisa Documental; Entrevistas; Observação e Conversas Informais. Ora como primeira técnica de recolha de dados, utilizou-se a **Pesquisa Documental**, que consiste na

utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com objectivos de obter dados relevantes para a problemática em estudo.

Desta forma, estes documentos tiveram três eixos de análise:

- Conhecer a primeira fase de intervenção do CNO, etapa de ADE, e posteriormente, o Processo RVCC. Para isto, foram utilizados os Guias de Operacionalização do Processo RVCC, nível Básico e Secundário; o Guia de Operacionalização da etapa de ADE; Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades; Referencial de Competências-Chave de nível Básico e Secundário; O Catálogo Nacional de Qualificações.
- Conhecer o balanço de actividades do CNO, as suas estratégias de intervenção e objectivos a que se propõe; conhecer o público-alvo; conhecer a caracterização formal da ETP. Para tal, surgiu pertinente apoiar nos Relatórios de Actividade 2009 e 2010 do CNO; Os Planos Estratégicos de Intervenção 2008-2009/ 2010-2011 do CNO; O Plano anual de Actividades da EHTL; Balanço de Actividades do CNO<sup>21</sup>, Março e Maio de 2010, bem como as Reflexões Críticas dos elementos da ETP<sup>22</sup>.
- Conhecer a metodologia de Auto-Avaliação implementada nos Centros de Novas Oportunidades, bem como o relatório de Auto-Avaliação do CNO em questão, e o seu Plano de Acções de Melhoria<sup>23</sup>.

Esta pesquisa documental foi fundamental para construir um retrato coerente do meu local de estágio, bem como da sua área de intervenção. Desta forma, foi possível obter dados relevantes que servem de impulso para a pertinência do presente Projecto.

Não obstante, interessa enquadrar neste mesmo ponto, uma vez que faz parte da Análise Documental, a natureza das Reflexões Críticas da ETP. Em Janeiro do presente ano 2010, realizou-se, por iniciativa interna da ETP, uma Reunião Geral, com uma duração de três dias, que teve como principal objectivo a reflexão geral dos processos de trabalho referentes ao ano 2009. Dentro das diversas actividades que se realizaram nesses três dias, foi proposto a cada elemento realizar uma reflexão crítica, com o intuito de construir uma representação sobre a actividade do CNO ao longo do ano 2009. Desta forma, a reflexão centra-se nas potencialidades e fraquezas/oportunidades do trabalho em questão, tendo em conta os recursos físicos, materiais e técnicos, os recursos humanos, organização da actividade diária, relacionamento interpessoal/trabalho de equipa, liderança próxima ( direcção e coordenação), relação com a chefia de topo (Turismo de Portugal – TP e ANQ). Esta

<sup>21</sup> Vide **anexo 7** – Relatório de Actividades; **Anexo 8** – Planos Estratégicos de Intervenção; **Anexo 9** – Plano Anual de Actividades da EHTL; Anexo 11 – Balanços de Actividade.

<sup>22</sup> Vide **anexo 4** – Reflexões Críticas dos elementos da ETP.

<sup>23</sup> Vide **anexo 12.2** – Relatório de auto-avaliação; e **anexo 12.3** – Plano de Acções de Melhoria.

reflexão foi partilhada em reunião de equipa, com o objectivo de, ao serem identificadas as potencialidades, criar mecanismos de solidificação e eficácia; e ao serem apontados os constrangimentos individuais e colectivos criar estratégias de superação e transformação.

Assim sendo, considerei que teria toda a pertinência analisar estas reflexões críticas, uma vez que, se constituem numa fonte de informação bastante rica, tendo em conta que, apresentam uma consideração pessoal de cada elemento da ETP acerca de diversos factores da actividade do CNO. Foi pedida a devida autorização a todos os constituintes da ETP, para a análise das reflexões. Mais à frente será explicada a técnica de análise que foi utilizada.

A segunda técnica de recolha de dados diz respeito à **Observação**. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), os métodos de observação directa são os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Pelo contrário, nos outros métodos, os acontecimentos, as situações ou os fenómenos estudados são reconstituídos a partir de declarações dos actores (inquérito por questionário e entrevista) ou dos vestígios deixados por aqueles que os testemunham directa ou indirectamente (análise de documentos). Na técnica de observação, o principal instrumento de pesquisa, é o investigador, num contacto directo, frequente e prolongado com os actores sociais e os seus contextos.

Neste sentido, a **observação** possibilitou conhecer e compreender as dinâmicas de trabalho da equipa técnico pedagógica do CNO, bem como certas fases do processo RVCC. Tendo em conta que este projecto se insere dentro da modalidade Estágio, as observações eram constantes, uma vez que me encontrava inserida na sala open space da ETP. Não obstante, as reuniões de equipa foram fruto de observações constantes, bem como diversas fases de intervenção do CNO.

As **conversas informais**, tanto as presenciais como as por correio electrónico, acompanharam todo o processo de recolha de dados, uma vez que, ao longo de todo o estágio, foram surgindo diversos momentos de partilha com todos os elementos da equipa, permitindo a clarificação de dúvidas e a criação de novas ideias e formas de olhar o estudo em causa. Concomitantemente, estas conversas mostraram-se cruciais para o ponto de partida deste projecto, bem como, para o entendimento do processo RVCC em si, enriquecendo o meu percurso de estágio.

Por último técnica de recolha de dados foi a **Entrevista**, que se constitui a estratégia dominante de recolha de dados neste projecto, sendo uma das técnicas mais frequentes em investigação naturalista. Estas entrevistas possibilitaram a recolha de dados descritivos na linguagem dos entrevistados, que segundo Bogdan e Bilken (1994, p. 134), *permitem desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*. Geralmente, e segundo Afonso (2005) distingue-se entre entrevistas directivas, não directivas e semi-directivas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado. Desta forma, é a entrevista semi-directiva a que melhor se adequa, uma vez que, está organizada por objectivos, questões e itens, e que após um guião inicial, o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada assunto em qualquer direcção que considere adequada. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões e cada questão corresponde vários itens que serão utilizados na gestão do entrevistado em relação a cada pergunta.

Neste sentido, Quivy & Campenhoud (2008, p.194) consideram a entrevista semi-directiva, ou semi-dirigida, como uma entrevista que *“não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”*. A pertinência da utilização da técnica de entrevista semi-directiva neste projecto, tem por objectivo, permitir aos entrevistados a exploração, de forma aprofundada e flexível, das suas opiniões, e possibilitar-lhes a reflexão em torno das suas práticas e dinâmicas de trabalho.

A pesquisa documental, a observação naturalista, e as conversas informais permitiram conhecer a dinâmica de trabalho da ETP, algumas potencialidades e fragilidades, certos constrangimentos que podiam influenciar o trabalho de cada elemento e, conseqüentemente, da própria equipa. As reflexões críticas, como já foi referido, foram a fonte impulsionadora que serviu de base para a construção do guião da entrevista.

Não sendo possível abordar todos os aspectos, decidi aprofundar, para conhecer e compreender, o perfil académico e profissional do entrevistado; as representações que cada elemento tem acerca do seu trabalho, das tarefas e funções que executa; as áreas de satisfação e insatisfação; as questões ligadas com a ETP.



A entrevista foi realizada aos treze elementos da equipa, tendo os entrevistados sentido o à vontade suficiente para puderem, dentro dos temas propostos, expressar as suas opiniões.

A entrevista encontra-se dividida em quatro grandes **Temas** de análise, e cada tema é constituído por **Blocos**, como se pode verificar na tabela em baixo.<sup>24</sup>

TEMAS	BLOCOS
1. Considerações acerca das finalidades e funções da organização	A. Finalidades e Funções
2. Dimensão individual e profissional	B. Percurso Académico e Profissional C. Organização do trabalho individual D. Autonomia e capacidade de inovação E. Áreas de satisfação na actividade F. Áreas de insatisfação na actividade
3. Equipa Técnico-Pedagógica	G. Caracterização da equipa e do seu trabalho H. Conflitos
4. Enriquecimento e/ou desenvolvimento profissional	I. Considerações pessoais sobre o seu crescimento profissional e da respectiva equipa de trabalho

Quadro 6. Temas e respectivos blocos da Entrevista

Assim, o primeiro tema **«considerações acerca das finalidade e funções da organização»** tem como objectivo levar o entrevistado a reflectir e pensar em torno das finalidades da organização, quer da tutela ANQ, quer da tutela TP; das finalidades do Centro enquanto entidade autónoma, ou seja, somente da ETP, bem como conhecer a sua opinião sobre quais as funções de um Centro de Novas Oportunidades. Serve este tema para ficar a conhecer as diversas representações que cada elemento da equipa tem acerca da sua instância educativa, e das suas tutelas.

O segundo tema, **«dimensão individual e profissional»**, tem como dois fins: conhecer o perfil académico e profissional dos elementos da ETP (Bloco A) e conhecer as representações que cada elemento da ETP tem do seu trabalho (Bloco C, D, E, F). Desta forma, tendo em conta que se procura conhecer o perfil académico e profissional de cada elemento da equipa, leva numa primeira instância, a criar um bom momento de reflexão por parte do entrevistado, e numa segunda instância, conhecer e perceber as motivações que os levaram a trilhar diversos caminhos ao longo da sua vida. Serve isto para, posteriormente, aquando a elaboração do plano de

<sup>24</sup> Para uma visualização mais completa do guião da entrevista, vide **anexo 1**

formação, se ter em conta os seus percursos individuais e as suas motivações, uma vez que *“a formação não é um momento isolado na vida das pessoas. Situa-se face ao seu passado e ao seu presente (pessoal e profissional), tendo em atenção o seu futuro, o seu projecto pessoal, o que confere um sentido”* (LeBouedec, 1988, cit. in Pires, 1995, p. 16). Por outro lado, pretende-se conhecer as representações que cada elemento da equipa tem do seu trabalho (quais as competências que cada elemento de uma ETP tem de ter e mobilizar; em que consiste o seu trabalho; a articulação do trabalho com os restantes elementos, as áreas de satisfação e insatisfação profissional, os principais obstáculos, etc.), para desta forma, perspectivar as reais opiniões de cada um, e diagnosticar possíveis constrangimentos.

O terceiro tema **«equipa técnico-pedagógica»** tem como finalidade conhecer a opinião de cada elemento acerca do trabalho em equipa, das relações interpessoais, os seus pontos fortes e áreas de melhoria, bem como os conflitos que possam surgir. Serve este tema para me permitir conhecer as representações individuais de cada um sobre a equipa com que trabalha, sendo este ponto muito importante, uma vez que um bom desempenho das organizações depende muito das equipas de trabalho e do seu bom funcionamento e relacionamento.

Por fim, o tema 4 **«enriquecimento e/ou desenvolvimento profissional»** tem como objectivo perceber se o trabalho dos elementos da equipa promove o desenvolvimento profissional, e evolução na carreira; e compreender quais as áreas de formação, que na opinião do entrevistado, poderão contribuir para um enriquecimento e/ou desenvolvimento do seu trabalho individual e do trabalho da e em equipa.

Estes objectivos que constituem a entrevista servem para descortinar possíveis problemas ou situações que possam ser passíveis de resolução e/ou melhoria no trabalho, através de acções de formação, da ETP. As entrevistas foram realizadas no mês de Abril e Maio, tiveram em média a duração de 60 minutos e foram realizadas nas instalações do CNO. Foram gravadas em registo áudio e transcritas na sua integridade. No início da entrevista, comecei por explicar os seus objectivos, pedindo autorização para gravar e assegurando o anonimato, tendo como único propósito os fins académicos. Os entrevistados foram codificados com a letra e numerados a fim de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas.

Em jeito de conclusão, no que concerne às técnicas de recolha de dados, o investigador deve certificar-se, de acordo com as suas necessidades de pesquisa e universo em estudo, quais serão as técnicas mais vantajosas e que, ao mesmo tempo,

confiram fiabilidade e validade à investigação. Assim, uma pode ser mais adequada em algumas situações, enquanto que outras poderão ser úteis para o restante processo de investigação, sendo de grande utilidade, o cruzamento de algumas técnicas para alcançar os objectivos a que me propus, pois as vantagens de um instrumento de recolha podem compensar as limitações de outro.

#### ▪ Técnicas de Análise de Dados

Após a recolha de dados, que constitui apenas o início do trabalho empírico, interessa proceder a uma organização e tratamento desses dados, e como refere Wokcott (1994, *cit. in* Afonso, 2005, p. 111) *“o maior problema do investigador principiante não é o saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve”*. A análise centra-se em dados qualitativos, uma vez que as técnicas de recolha de dados se basearam nessa mesma natureza. Segundo Afonso (2005), o tratamento da informação qualitativa é um processo moroso, reflexivo e que se caracteriza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento, estruturando-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo. A análise de conteúdo permite tratar metodicamente informações e testemunhos que possam apresentar graus de profundidade e complexidade, como é o caso das entrevistas semi-directivas, Bardin (1977).

Após a transcrição das treze entrevistas realizadas aos elementos da ETP do Centro, recorreu-se à técnica de **análise de conteúdo**, que segundo Vala (1986) é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas. Esta técnica permite a sistematização da informação contida nas entrevistas, elaborando categorias e classificações relevantes para a construção e interpretação de um quadro conceptual.

Procedeu-se então a uma análise categorial, que pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, definida por Bardin (1977, p. 37) como *“o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.”*. Nesta óptica, Vala (1986, p.111) afirma que *“a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos”*. Neste caso específico, foram definidas categorias a posteriori, delineadas a partir dos discursos dos entrevistados, possibilitando a classificação dos diferentes discursos resultantes das entrevistas *“segundo critérios susceptíveis de fazer surgir*

*um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial*” (Bardin, 1977, p. 37).

Assim, após a leitura de todo o *corpus*, obtido através da transcrição das treze entrevistas, procedeu-se à sua distribuição por temas e categorias de análise, permitindo obter um conjunto de dados homogéneo, facilitando a sua análise. Nesta categorização foram colocados as respectivas *unidades de registo*, que se constituem como o “*segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria*”, Vala (1986, p. 114). Posto isto foram colocados excertos de frases, parágrafos e períodos do discurso emitido por cada elemento da ETP, no tema e correspondente categoria. Teve-se em consideração que uma unidade de registo demasiado pequena perderia o seu significado<sup>25</sup>.

Do mesmo modo, foi também elaborada uma análise de conteúdo às Reflexões Críticas da ETP<sup>26</sup>, referidas anteriormente. Esta análise teve como objectivo, perceber, de forma sistematizada, as diversas reflexões dos elementos da ETP, acerca do ano 2009, tendo sido o seu resultado<sup>27</sup> o maior impulsionador, como já foi referido, para a construção e concretização do Guião da Entrevista.

Não obstante, considerou-se interessante, após a elaboração da análise de conteúdo das Reflexões Críticas, proceder-se a uma **análise SWOT**, uma vez que, permite uma visão sistémica e organizada do pensamento estruturante dos elementos da equipa, no seu geral.

A análise SWOT é uma ferramenta de gestão bastante utilizada pelas empresas como parte do seu plano de marketing. Independentemente desta afirmação, a análise SWOT pode ser utilizada em diversos tipo de análises, devido à sua simplicidade. Neste âmbito, esta ferramenta surge nas décadas de 60 e 70, tendo por objectivo a avaliação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças de uma organização. A ideia central da análise SWOT é proceder a uma avaliação dos pontos fortes e dos pontos negativos da organização e do contexto onde se insere.

Segundo Kotler (1998) esta ferramenta encontra-se dividida entre a análise do ambiente interno (forças e fraquezas) e do ambiente externo (oportunidades e ameaças), sendo que o primeiro se refere a factores controláveis pela organização, e o segundo é concernente a decisões e circunstâncias externas ao poder de decisão da organização.

<sup>25</sup> Para uma melhor compreensão da organização da análise de conteúdo das entrevistas ver **anexo 13**.

<sup>26</sup> Ver **anexo 5** – Análise de Conteúdo das Reflexões Críticas.

<sup>27</sup> Para uma melhor compreensão da organização da análise de conteúdo das reflexões críticas ver **anexo 14**.



Imagem 1. Matriz da Análise Swot

Desta forma, a união destes dois ambientes, criando um confronto entre as variáveis externas e internas, promove a análise e procura de definições de estratégias e possíveis linhas de acção da organização:

**Forças e Oportunidades** – Explorar ao máximo os recursos *fortes* para aproveitar ao máximo as *oportunidades* encontradas;

**Forças e Ameaças** – Explorar ao máximo os recursos *fortes* para minimizar os efeitos das ameaças encontradas;

**Fraquezas e Oportunidades** – Desenvolver estratégias que minimizem as *fraquezas* e que, em simultâneo, aproveitem as *oportunidades* encontradas;

**Fraquezas e Ameaças** – As estratégias a adoptar devem minimizar ou ultrapassar as *fraquezas* e, ao mesmo tempo, fazer face às *ameaças*.

Resumindo, após a elaboração da análise SWOT deve ser elaborado um plano de acções, tendo em conta uma orientação estratégica, aproveitando as oportunidades por meio das suas forças e converter as suas fraquezas, protegendo-se das ameaças encontradas. Deste modo, tendo em conta que o objectivo do Projecto se centra na realização de um Plano de Formação para a ETP do CNO da EHTL, não temos como propósito seguir as premissas da análise SWOT, elaborando um plano de acções. O nosso propósito centra-se somente num diagnóstico de situação, que nos direcione e encaminhe para uma caracterização da presente realidade do CNO, descortinando forças e oportunidades, e identificando fraquezas e ameaças.

Em jeito de conclusão do presente capítulo III, interessa referir que toda esta metodologia tem como fim elaborar o diagnóstico de situação, ou como referem outros autores, diagnóstico de necessidades. Segundo Meignant (1999, p. 115), *“a consequência muito concreta será perspectivar, para obter uma síntese orientada para a acção, entre três fontes de informação: a definição teórica do posto de trabalho, o ponto de vista dos peritos sobre o conteúdo actual e previsível do posto, e as exigências que daí decorrem, e o ponto de vista das pessoas que exercem actualmente o posto de trabalho.”*

Foi então escolhida a metodologia a ser utilizada, seguindo-se os pressupostos teóricos acerca da Formação Profissional Contínua, de forma a enquadrar o presente Projecto de Estágio.

#### **3.1.4. Perspectivas conceptuais: A centralidade da Formação Profissional Contínua**

Tendo em consideração que o projecto de estágio se centra na temática da Formação Profissional Contínua, interessa tecer uma crítica baseada nos princípios tecnicistas e instrumentais que a FP tem vindo a seguir, dos quais nos distanciamos na construção do Plano de Formação para ETP. Assim, estas primeiras considerações servem quer como a exposição de tais princípios associados à Formação Profissional resultando na constituição do estado de arte, quer como um alerta para qual o caminho a seguir.

#### **Formação Profissional Contínua – Mito ou Potencialidade encerrada?!**

*“...a formação impôs-se como uma espécie de “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise económica”*

(Ferry, 1983, cit. in Canário, 2000, p. 39)

O presente tópico pretende alargar a discussão para uma área particular do campo em questão, que se tem vindo a demarcar e a afigurar como um dos caminhos mais visíveis. É o caso da formação profissional contínua que encerra em si diversas problemáticas, enraizadas e socialmente aceites.

Tomando como ponto de partida a reflexão acima citada, a formação apresenta-se na actualidade como a solução para qualquer problema que se apresente. Difundida e suportada pela Teoria do Capital Humano – mais qualificação, mais emprego, mais produtividade, e consequentemente mais riqueza para o país – a

formação continua a fomentar a crença, tornando-a quase como um bem necessário para o êxito e prosperidade. A par desta confiança na formação, cresce o volume de desemprego estrutural, acompanhado de uma acentuação das desigualdades sociais. Vários contributos tendem a afirmar que não existe uma relação linear entre o emprego e a formação, desacreditando a teoria que suporta tais crenças. Mas apesar disso o lema *formar* continua a ser ouvido, e a ser proferido cada vez mais alto.

No entanto, começa também a crescer um sentimento de desilusão, pois tal como afirma Canário (2000, p. 40) *“Esta ineficácia está associada à persistência de modalidades escolarizadas de formação, consubstanciada numa lógica cumulativa de “acções” de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa”*. Estas duas perspectivas tendem a racionalizar a formação mediante uma preocupação puramente técnica, ao conceber o ser-humano como um objecto programável, desprezando a sua dimensão social e pessoal.

Tendo este cenário como pano de fundo, a formação profissional contínua padece de uma visão estratégica, pois ao tornar o processo formativo como algo certo e linear, carregado de uma rígida estruturação e segmentação, distancia-se do seu objectivo primordial – a resolução de um problema, a promoção da mudança –, pois ao invés de partir de uma perspectiva interior, provinda do ser-humano/recurso humano, provém de uma perspectiva exterior, práticas e técnicas que pretendem capacitar (Canário, 2000).

Neste momento, a formação reveste-se de contrastes. Por um lado, alimenta-se de um mito, suportada pela teoria do capital humano, e por outro tem na sua base uma dimensão tecnicista presa ao modelo escolar, que encerra na sua essência uma potencialidade.

### **Formação e o mundo do trabalho**

*“O princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu “consumidor”*

(Bogard, 1991, cit. in Canário, 1999, p. 43)

Ao longo dos tempos que a formação está directamente associada ao mundo do trabalho. Se nas sociedades do Antigo Regime a formação era realizada através de modelos de aprendizagem que recorriam exclusivamente ao mimetismo, passagem do saber fazer de mestre para aprendiz, na actualidade esta constitui-se como um ponto estratégico para o desenvolvimento dos recursos humanos e cumprimentos de objectivos. No entanto, com as rápidas mutações no mundo do

trabalho, consequência de uma tentativa de ultrapassar os modelos fordistas da organização do trabalho, eis que a formação profissional se encerra num modelo estandardizado produzido e difundido em massa e para massas, acabando por criar uma distância abissal entre o que é na realidade necessário e o que se faz efectivamente.

Esta relação de incerteza entre formação e trabalho é marcada por três fenómenos, estudados na produção científica. São eles, a mobilidade profissional, a acelerada obsolescência da informação e as mutações das organizações de trabalho.

Se anteriormente a formação profissional inicial era a chave para a entrada num posto de trabalho estável e duradouro, na actualidade o mercado de trabalho é marcado por uma instabilidade, que conduz a uma mobilidade profissional. A par desta surgem conceitos como *trajectória profissional* e *percurso formativo* que projectam o ser humano para o centro do processo, e integram a formação e o trabalho como duas componentes indissociáveis (Canário, 2000).

Ao longo do percurso de vida de um profissional, este vai criar a sua trajectória, composta por múltiplas aprendizagens, reactualizações, produções de conhecimento e competências de diversa natureza. É nesta trajectória que o percurso formativo terá de incidir, relevando a importância destas aprendizagens, em detrimento do somatório de acções de formação não articuladas, que caem no vazio, por não serem sustentadas. Segundo esta perspectiva, o processo de formação tem um sentido educativo e não meramente escolar.

Concomitantemente a obsolescência da informação, traz consigo novas necessidades ao profissional. Dessa forma, a informação disponível, ao contrário do que acontecia anteriormente, é hoje cada vez maior e em constante mutação e evolução. Torna-se imperativo que o processo formativo acompanhe, ou pelo menos consiga prever estas mudanças, e para isso é necessário fomentar a prática de pesquisa e romper com os dogmas dos modelos cumulativos de informação, afim de criar modelos para tratarem e mobilizarem informação, na tentativa de se criarem novos saberes (Canário, et. al, 2002).

As mutações no contexto de trabalho tendem a alterar os processos e as próprias funções das tarefas. Ao contrário do que se pretendia e fazia anteriormente, modelo hierarquizado e posto de trabalho para uma determinada tarefa, na actualidade as organizações tendem a funcionar num modelo horizontal, a que Bureta (1990, in Canário et. al, 2002) denomina lógica de rede. Deste modo, o trabalhador passa a estar integrado num trabalho de equipa, em modalidades de trabalho parcelares, que correspondem à consecução de objectivos organizacionais. De uma organização com base numa lógica dependente e tecnicista, eis que surge uma nova



forma de entender a organização, agora orientada para um modelo de resolução de problemas, com base num processo dialógico interactivo. Com esta evolução, começa-se a sentir a necessidade da existência de recursos humanos adequados aos novos cenários, que segundo Lesourne (1988, in Pires, 1995, p.15), privilegia-se indivíduos com uma dupla característica: comportamentos traduzíveis na aceitação de responsabilidades, na capacidade de trabalho em grupo, na autonomia e na adaptabilidade; e de saberes e saberes-fazer que permitam ser verdadeiros profissionais”.

O processo formativo tem de extrapolar a mera capacitação individual para entender o trabalhador numa óptica de desenvolvimento profissional, social, pessoal e emocional. Assim, a simples “mão-de-obra” executante é na actualidade um conjunto de recursos humanos, “capital intangível”, que através das suas aprendizagens, tornam a própria organização aprendente.

Tendo isto em conta, tornou-se importante filiar-me numa perspectiva teórica, sendo que, a Formação Profissional Contínua, apesar de estar a percorrer caminhos tecnicistas, apresenta na sua base uma potencialidade. Assim sendo, segundo Pires (1995), a formação tem um papel determinante ao longo de toda a vida profissional do indivíduo. Porém, não poderá ser apenas orientada para saberes técnicos, constatando-se que a qualificação escolar e a formação profissional específica não são suficientes, passando a valorizar-se saberes de outra natureza, como o saber-fazer e o saber-ser ou estar.

Neste ponto de vista, Pires (1995) apresenta uma teoria em torno do Desenvolvimento Profissional e Pessoal. Parafraseando LeBoudec, (1988, cit. in Pires, 1995, p. 16) *“a formação é apenas um dos elementos que ajudam um indivíduo a desenvolver-se: a sua trajectória social, as interacções que daí decorrem, os seus projectos e as suas responsabilidades, têm um peso decisivo no perfil que detém ao longo do tempo”*. Não obstante, o desenvolvimento profissional é um elemento inseparável do processo de desenvolvimento, mas é no contexto real de trabalho, no seu meio profissional, que o indivíduo executa as capacidades desenvolvidas em formação – adquiridas num processo de desenvolvimento pessoal. Assim, a formação posiciona-se face ao passado, ao presente pessoal e profissional, e ao futuro, o que lhe confere sentido e significado, não sendo a formação um momento isolado na vida dos indivíduos.

Para LeBouedec (1988, cit. in Pires, 1994): *“O desenvolvimento profissional, na sua ligação com o desenvolvimento pessoal, implica que o indivíduo esteja inserido numa situação profissional em que utilize as suas capacidades de raciocínio, de*

*criatividade, de tratamento de informação, de comunicação com os chefes, colegas e colaboradores, de resolução de problemas, de concertação interdisciplinar, etc. O desenvolvimento aparece indissociável do desenvolvimento pessoal: estes dois aspectos de uma mesma realidade encontram a sua coerência numa determinada ideia de desenvolvimento social da empresa."*

Resultante desta perspectiva, competências como a autonomia, a auto-organização, a responsabilidade, a comunicabilidade, a adaptabilidade, a capacidade de análise e de aprendizagem, de inovação e de relacionamento interpessoal, ganham importância no contexto actual, centrando-se agora no "aprender a aprender" (idem, p.19).

Pires (1994) afirma que o desenvolvimento profissional passa necessariamente por um desenvolvimento pessoal, uma vez que é fundamental ter em conta que esse processo é executado pela pessoa, na pessoa, pois o que é posto em acção no campo profissional são as suas competências pessoais.

É nesta perspectiva de conceber a formação contínua que me quero centrar, para a realização do Plano de Formação para a ETP. Desta forma, apesar da formação profissional continua ser encarada segundo uma perspectiva utilitarista sobrevalorizando as dimensões técnicas, em detrimento das dimensões sociais e pessoais, pretende-se conceber o processo de formação segundo uma perspectiva *Andragógica*<sup>28</sup>, considerando as necessidades e motivações dos interessados, de forma a garantir a participação e a interactividade do grupo.

Assim, em detrimento de uma concepção instrumental e adaptativa da formação que, segundo Canário (2000, p. 40) tem sido marcada por um crescimento em *flecha* da oferta da formação profissional contínua, privilegiar-se-á numa concepção de *educação para o desenvolvimento profissional e pessoal*.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1988, *cit. in* Canário, 2000) enuncia um conjunto de princípios capazes de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos:

- **1º Princípio:** *"O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional"*, sendo importante a reflexão em torno de como ele próprio se forma;
- **2º Princípio:** *"A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidade) e do saber ser (atitudes)"*. Assim, para a concretização deste pressuposto, é necessário, quer um envolvimento do sujeito em formação, de forma a ser incentivada uma estratégia de

<sup>28</sup> Para ver o conceito de Andragogia e pressupostos que lhes estão associados, vide **Anexo 16**

auto-formação, quer uma participação dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação;

▪ **3º Princípio:** “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional”. Como tal, é necessário uma implicação das instituições, celebrando um contracto de formação entre as partes interessadas;

▪ **4º Princípio:** “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas (...) este objectivo implica que se procurem levar à prática três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação acção (...)”, intervindo e reflectindo; “formação-investigação (...)”, centrando-se no desenvolvimento de um processo de investigação e “formação-inovação”, em que a formação deve ser considerada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança;

▪ **5º Princípio:** “a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação”;

▪ **6º Princípio:** “(...) como dizia Satre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui”.

É nestes seis princípios que assentam os pressupostos e objectivos do Plano de Formação para ETP do CNO da EHTL, tendo em atenção a especificidade dos elementos que compõe a equipa, na sua relação com o meio onde se inserem.

Apresentado o campo e as problemáticas que a formação profissional encontra na actualidade, interessa agora direccionar para uma visão pragmática, afim de precisar o que realmente é o processo de formação contínua e tudo o que faz parte dele.

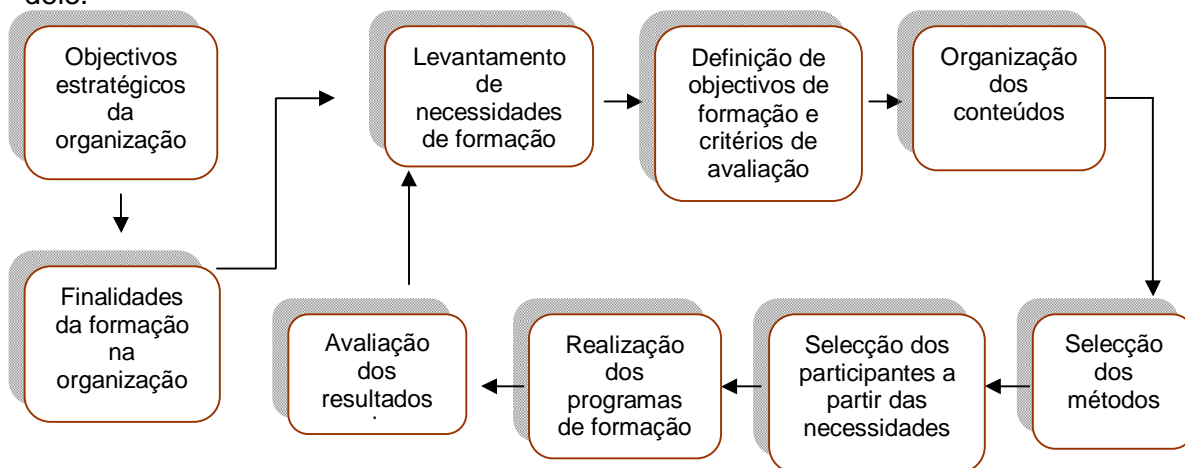


Figura 1. Modelo Sistémico Geral da Actividade de Formação (em Cruz, 1998, p. 52)

Tendo em consideração este modelo sistemático da Actividade de Formação, apresentado por Cruz (1998, p.52), consideramos pertinente debruçarmo-nos sobre os pressupostos que compõem um diagnóstico de situação<sup>29</sup>.

O diagnóstico de situação é assumidamente uma das fases mais importantes do processo de formação, se não o mais importante. É através dele que é construído todo o plano de formação. Segundo Cruz (1998), o diagnóstico de situação irá determinar as fases seguintes do processo, principalmente a definição de objectivos pedagógicos e a identificação de critérios pertinentes para a fase de avaliação de resultados.

Esta fase do processo implica diversas orientações, técnicas e instrumentos, que o tornam complexo e difícil de executar ou por desconhecimento dos actores envolvidos, ou por as organizações não terem acesso aos recursos necessários. Dessa forma, o diagnóstico de situação é uma fase bastante cirúrgica, e essa fragilidade resulta da dificuldade de se operar um diagnóstico que determine uma orientação reactiva (identificação de *necessidades* associadas a problemas já observados, mas que ainda persistem), quer uma reacção proactiva (antecipar *necessidades* que se farão sentir a curto, médio ou longo prazo), (Cruz, 1998). Também Colom et. al (1996) afirmam que um dos momentos cruciais do processo de formação debruça-se sobre a adaptação dos objectivos de formação profissional ao diagnóstico de situação.

Além disso, estes autores atentam nos significados ambíguos e amplos das palavras *necessidade* e *situação*: Que *necessidades*? Que *situação*? Dessa forma há que perguntar-se inicialmente se o diagnóstico se refere aos indivíduos, à organização, ao contexto social, ou a todos. Por sua vez há que ter em conta se as *necessidades* vão ao encontro da procura directa da formação e perceber como se relacionam com as perspectivas dos sujeitos que a procuram. Os autores defendem que uma das maiores dificuldades no plano de formação é conseguir articular harmoniosamente as necessidades, com a procura e as expectativas.

Desta forma, o diagnóstico de situação do presente projecto de estágio foi obtido através da recolha de dados anteriormente identificada. A apresentação dos seus dados, bem como, uma suma do seu *corpus*, serão apresentadas no capítulo seguinte.

---

<sup>29</sup> De acordo com Cabrito (2009) o termo *necessidades* não se adequa ao objectivo da fase de diagnóstico, uma vez que se pretende identificar possíveis problemas, que podem ser exteriores ao próprio indivíduo, como foi anteriormente afirmado. Um problema pode existir além de um determinado indivíduo. Por esse motivo optou-se por utilizar o termo Diagnóstico de Situação. No entanto, o presente relatório irá respeitar os termos dos autores, quando citados.

Do mesmo modo, a *definição de objectivos de formação e critérios de avaliação*, a *organização dos conteúdos*, a *selecção dos métodos*, a *realização dos programas de formação* e a *avaliação dos resultados*, mencionados na figura 1, serão expostos no capítulo seguinte, aquando a apresentação do Plano de Formação.

Por fim, relativamente à *selecção dos participantes*, estes foram identificados antes do diagnóstico de situação elaborado por mim. Isto advém do facto de, através do relatório de auto-avaliação (CAF), se ter identificado a necessidade de um Plano de Formação para ETP, sendo o meu público-alvo todo o conjunto de elementos que fazem parte da mesma – treze elementos.

# **CAPITULO IV**

---

DA ANÁLISE DE DADOS À  
CONSTRUÇÃO DO PLANO DE  
FORMAÇÃO

Neste capítulo apresentam-se as informações obtidas através das técnicas de análise de dados. Estes não são mais que uma sistematização dos discursos obtidos e das análises de conteúdo. Inicialmente, apresenta-se a análise SWOT dos dados obtidos através das Reflexões Críticas.

#### ▪ Análise SWOT



Quadro 7 - Análise SWOT obtida através das Reflexões Críticas

Através da Análise SWOT foi possível identificar as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças que constituem o trabalho do CNO da EHTL, e da ETP durante o ano 2009<sup>30</sup>.

Tendo em consideração a análise SWOT anteriormente apresentada, tentou-se elaborar um guião de entrevista que fosse ao encontro dos resultados obtidos.

Após esta breve exposição das conclusões obtidas através da análise das Reflexões Críticas, tendo servido de base e impulso para a construção do guião da entrevista, interessa agora apresentar os dados adquiridos através das entrevistas.

## **Análise das Entrevistas semi-directivas**

Seguidamente, apresentam-se as informações recolhidas através das treze entrevistas realizadas aos elementos da ETP. No sentido de facilitar a apresentação e a leitura, apresentam-se apenas os dados que se mostraram mais pertinentes para a concretização do Plano de Formação.

### **■ Tema 1 – Representações sobre a Organização e as suas tutelas**

Neste tema pretendeu-se identificar as representações que cada elemento da equipa tem acerca das tutelas do CNO, bem como das representações do seu próprio CNO, relativamente às suas finalidades e funções.

Através do discurso global dos entrevistados, as finalidades de um Centro de Novas Oportunidades, **do ponto de vista da ANQ**, são as metas numéricas, mas no entanto, afirmam que tem vindo a ser valorizada a questão da qualidade do trabalho num CNO, e consequentemente, do Processo RVCC.

*“ (...) Agora, por outro lado, a ANQ não pode ter uma dinâmica meramente quantitativa. Tem uma dinâmica quantitativa, porque esse números são importantes para poder responder aos objectivos, que são objectivos do Governo (...) e depois embrulha, faz um pacote, com a dimensão da qualitativa, porque se esta dimensão, este papel de embrulho não existir, então as críticas que já são enormes (...) ainda serão maiores. Acaba por haver um discurso um bocadinho paradoxal. Tens por um lado, a componente quantitativa que é muito presente, e depois tens por outro lado uma componente até pública e política de assentar mais os critérios de qualidade, que a Agência define como padrão. Por alguma razão foi feita a carta de qualidade, a monitorização para ver se a carta da qualidade está a ser cumprida. São definidos os objectivos para 2010, que apontam todas para a qualidade e não para a quantidade. Mas depois não é feita nenhuma avaliação, portanto é uma no cravo e outra na ferradura (...) Não se fecham centros por não cumprir metas quantitativas, mas fecham-se centros por não cumprir os critérios qualitativos, se for muito grave, se não fechavam os centros todos ou a maioria do IEFP”. (C1)*

---

<sup>30</sup> Para ver uma apresentação mais detalhada dos dados obtidos através das Reflexões Críticas, onde se encontram os discursos dos elementos da ETP, consultar **anexo 6**



*“A ANQ, e agora tem vindo a ser uma constante essa questão, visa bem a importância de se desenvolverem processos com qualidade, creio que esta insistência vem do facto de se ter vindo a aperceber de que havia Centros a trabalhar de modos diferentes, se calhar com pouco rigor e qualidade, e que de facto pode deitar abaixo toda a imagem deste projecto, desta iniciativa. E numa das últimas reuniões em que tive, houve mesmo uma representante da ANQ que disse «preocupem-se mais em fazer com qualidade do que em quantidade, porque nós enquanto Agência cá estaremos para responder por essa questão»”. (F3)*

Por sua vez, relativamente à tutela **Turismo de Portugal**, a sua grande finalidade é a certificação do sector de hotelaria e turismo, dando demasiada importância às metas quantitativas, descurando e ignorando a existência ou não de qualidade no processo RVCC. Esta informação está presente em todos os discursos dos entrevistados, sendo unânime, como se pode verificar nestes dois exemplos:

*“Ao nível do Turismo de Portugal o objectivo é a qualificação para o sector de hotelaria. Eles têm já uma visão mais materialista, mais quantitativa e querem números. E como nós não atingimos os números, penso que não somos assim muito bem vistos pelo turismo (risos)”. (T1)*

*“Em termos do Turismo de Portugal, eu acho que ainda não perceberam realmente o que é que se faz e qual é que é a mais valia deste processo (...) não nos temos conseguido mostrar ao Turismo de Portugal, em termos daquilo que é o processo... o rigor e a qualidade que tentamos ter, para eles conta mesmo são os números. (...) não temos receptividade nenhuma, não há procura por saberem mais sobre nós, sobre o que fazemos realmente, talvez agora que estamos mais virados para o sector de hotelaria e turismo comecemos a conseguir ter alguma visibilidade por aí, para depois perceberem a importância do trabalho que fazemos.” (F3)*

Relativamente às suas **próprias representações acerca da finalidade do CNO**, a maior parte dos elementos da equipa aponta para uma valorização da qualidade e exigência por parte da ETP, mas tendo sempre em conta as metas, uma vez que são regidos por elas, como se depreende nos seguintes excertos:

*“Eu acho que o nosso compromisso tem que ser sempre com a qualidade, mas claro que temos que tentar aliar, temos que nos tentar aproximar dos números. Mas nunca podemos perder de vista a qualidade, se conseguirmos ser suficientemente bons em termos qualitativos e aproximarmo-nos o mais possível das metas tudo bem, mas eu acho que o nosso principal objectivo tem de ser a qualidade. Agora não nos pudemos agarrar só à qualidade para certificar meia dúzia de pessoas, temos que nos tentar aproximar o mais possível das metas mas nunca perdermos de vista o nosso patamar de qualidade que é aquilo que nós pretendemos”. (T1)*

*“Corresponder às expectativas de uma maior qualificação da população mas com rigor, não vindo a dar razão aquelas vozes (...) A Coordenação [C1] tem de cumprir o papel dela que é puxar por nós na questão das metas, mas também deixa abertura para se há qualidade não é certificar. E este ano já aconteceu pelo menos dois candidatos, comigo directamente, em que eu disse «eu não consigo de facto tê-los prontos, ainda não estão com aquela qualidade que eu consiga defendê-los, até perante os avaliadores externos que são cada vez mais exigentes, e ainda bem que o são». Por um lado a coordenação frisa bem essa questão «vejam lá, temos de certificar, temos estes números», mas por outro lado acho que a tónica é sempre mais na qualidade, que é o mais importante”. (F3)*

Ainda referente a este assunto, o elemento F5 afirma que a finalidade do CNO, do ponto de vista da globalidade da ETP é, para além da qualidade, o combate à iliteracia dos candidatos:

*“combate à iliteracia, criar novos gostos pela leitura e pela escrita nas pessoas, consciencializá-las da importância da formação ao longo da vida, ser o pontapé de saída para esse percurso formativo, contribuir para a subida da auto-estima das pessoas, para o nível de satisfação pessoal. Centramo-nos sobretudo na qualidade do que na quantidade”.*

Outros referem que a finalidade, neste momento, do CNO da EHTL se encontra direccionada para o cumprimento das metas:

*“Neste momento é corresponder às metas do Turismo de Portugal, eu sinto isso, por isso é que eu já não estou a gostar muito de trabalhar cá. Neste momento é. Se me perguntasses antes de Outubro era a qualidade e o gosto por aquilo que se fazia”. (P2)*

*“(…) Neste momento passa só pelos números, neste momento. Embora todos, sem excepção, estamos a ansiar pelo momento pôr os números para trás das costas e investir em cada candidato, na qualidade de cada candidato e na certificação justa de cada candidato” (F2)*

Não obstante, referente à **autonomia no cumprimento das finalidades do CNO** em cima apresentadas, de acordo com os elementos da ETP, o discurso direcciona-se sobretudo para a pouca autonomia que detém para apostar na qualidade, uma vez que estão sempre dependentes das metas. No entanto, intentam conjugar, tentando não pôr em causa a qualidade e exigência que pretendem dar ao Processo RVC, mas sempre com uma relatividade, devido ao que lhes é exigido.

*“Existe aqui um, é o que eu lhes digo a brincar, nós gostaríamos de fazer um gourmet, não queremos fazer um fast-food. Temos de fazer um not so fast-food, que a brincar são os tais hambúrgueres h3. Acho que é isso que tentamos fazer aqui. Não comprometendo totalmente a qualidade do processo, não nos afastando completamente também, daquilo que são as metas quantitativas. Gostaria muito mais de estar a coordenar uma equipa que não tivesse estas metas, acho que seria importante ter algumas metas, mas metas alcançáveis”. (C1)*

*“Existe alguma autonomia. Não existe completamente. É obvio que eu vejo pessoas que conseguiriam fazer melhor, mas a grande verdade é que não existe um tempo limite, mas existe um tempo em que se o processo não terminar, e perguntam: “Então mas a pessoa já anda em processo há tanto tempo, o que é que se passa?” (...) Não existe uma autonomia completa, obviamente. Existe uma certa vontade por parte da Coordenação [C1], e até da Direcção em termos de qualidade e tentar interligar as autobiografias e as competências, e existe alguma vontade, mas a verdade é que o tempo é muito reduzido. E portanto não existe uma autonomia completa, existe um prazo. E este tempo é reduzido porque existem metas, e nós somos avaliados segundo as metas”. (P3).*

Por último, alguns dos elementos entrevistados identificam como **funções principais** de um Centro de Novas Oportunidades, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e o encaminhamento para outras ofertas formativas que se adequam a cada um:

*“A missão de um Centro de Novas Oportunidades é dar resposta, ou seja, é ajudar as pessoas que se inscrevem aqui a aumentar a sua qualificação, quer seja ao nível da certificação*

escolar, quer seja ao nível da profissional. A grande missão é esta, é ajudar as pessoas a encontrarem um caminho, uma forma de aumentarem as suas qualificações, e principalmente as do sector hoteleiro, porque somos uma Escola de Hotelaria, temos que nos direccionar principalmente para este sector". (T1)

"A função assim mais básica é intervir ou ser uma escolha para uma maior qualificação escolar e profissional de qualquer pessoa que lá se dirija. Acho que isso é a função principal. Depois a secundária é ajudar as pessoas a valorizar competências e a dar motivação". (P4)

"As funções de um CNO é validar e validar e certificar as competências de vida de uma pessoa" (F6)

Afirmam também que a **função de um CNO**, além do aumento da escolaridade dos candidatos, é proporcionar a auto-valorização do candidato, o autoconhecimento, instituir hábitos de leitura e pesquisa nos candidatos, criar nos candidatos uma melhor capacidade de reflexão, incentivar a aprendizagem, contribuir para a evolução social e profissional das pessoas, como referem os seguintes relatos:

"As funções de um Centro de Novas Oportunidades é contribuir para um aumento da escolaridade da população, contribuir para a aquisição de formação e para a importância que ela tem ao longo da vida de cada um, contribuir para a evolução social e profissional das pessoas, para a sua melhoria de vida, e isso é muito satisfatório, saber que com estas novas certificações há evolução depois na vida das pessoas, que passam a ser mais felizes e a ter melhores condições de vida, e isso é bom saber, que podemos contribuir para a felicidade das pessoas, sobretudo nos dias de Júri é sempre muito satisfatório. Eu até costumo dizer: "hoje vamos fazer 15 pessoas felizes, lá vamos nós fazer 15 pessoas felizes", e isso é muito bom". (F5)

"Para além de certificar, ajudar a construir projectos futuros para as pessoas, incentivar a aprendizagem, incentivar a criar novos projectos de vida." (F4)

"De facto promover um maior autoconhecimento das pessoas, o que acaba por promover; promover a questão dos hábitos de leitura, a pesquisa; instituir um pouco mais nas pessoas a capacidade de reflectir... Portanto acho que passar por este processo também vai munir as pessoas de outras ferramentas para trabalharem, de pesquisarem, de serem mais interventivos, estarem mais atentos ao que se passa à sua volta, reflectirem mais sobre o que se passa. Se conseguirmos cumprir essa função será muito bom". (F3)

Por sua vez, o elemento C1 defende que, no seu ponto de vista, a função mais pertinente de um CNO é a etapa de Diagnóstico e Encaminhamento, uma vez que se assume como uma resposta institucional e personalizada, sendo encaminhados para a oferta que mais se adequa ao seu perfil, como se depreende no seguinte excerto:

"A maior função dos CNO, e isso por acaso acho que é importante esta diferença conceptual entre os antigos CRVCC e os actuais CNO, porque a função mais pertinente é mesmo a do diagnóstico e do encaminhamento. Acho mesmo que essa é a grande mais valia, porque as pessoas não sabem que tem, que é beneficiarem do apoio personalizado, directo e profissional para poderem juntar as suas problemáticas individuais, as suas ansiedades, vontades, as suas ansiedades, às respostas institucionais. Esta componente, dimensão, esta etapa de diagnóstico e encaminhamento serve para isso. E eu acho que essa é a dimensão mais importante do CNO. De facto a componente mais importante é aquela que se manterá, mesmo, por exemplo, aqui o que as pessoas precisam é de guidance, poderem ir, podem não ter autonomia para procurar e ter ali uma âncora, um CNO pode ser uma estação de serviço numa auto-estrada, onde abasteces, e obténs indicações". (C1)

#### ■ Tema 4 – Identidade Profissional e Profissionalismo

Neste tema pretendeu-se conhecer as funções inerentes à actividade profissional, o entendimento que cada elemento da ETP tem acerca da sua profissão; a natureza da aprendizagem para a função que executa; as possíveis dificuldades na organização das tarefas; e por fim as principais dificuldades sentidas no desempenho das tarefas;

Tendo isto em conta, relativamente às **funções que estão atribuídas a cada elemento da equipa**, através do discurso dos entrevistados, foi possível obter um cenário estruturado acerca do seu trabalho real. Desta forma, considerou-se interessante proceder a uma comparação entre o trabalho real e o trabalho prescrito, de cada categoria profissional do CNO.

Desta forma é seguidamente apresentado o quadro 8, onde é feita uma comparação entre as funções que, segundo a portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, cada elemento da ETP deve ter, com as considerações pessoais que cada um dos elementos da ETP do CNO da EHTL tem acerca das suas próprias funções.

Elementos de uma ETP de CNO	Prescrito	Real
<b>Director</b> <sup>31</sup>	<p><b>Funções</b> – Nomear o júri de certificação constituído no âmbito dos processos RVCC, bem como o seu presidente; Homologar as decisões do júri de certificação, promovendo e controlando a emissão de diplomas e certificados; Sempre que as condições o permitam, o director pode acumular as funções de coordenador do Centro Novas Oportunidades.</p>	<p>Não existem considerações</p>
<b>Coordenador</b>	<p><b>Funções</b> – Elaborar e garantir a qualidade do Plano Estratégico de Intervenção (PEI), bem como o relatório de actividades, em articulação com os restantes elementos da equipa; Desenvolver, com os demais elementos da equipa, a organização, concretização e avaliação das diferentes etapas de intervenção do centro; Dinamizar a realização e o aprofundamento do diagnóstico local, a concepção e a implementação de acções de divulgação, bem como a constituição de parcerias, nomeadamente para efeitos de encaminhamento dos adultos inscritos no centro; Promover a formação contínua dos elementos da equipa; Assegurar a auto-avaliação permanente do Centro Novas Oportunidades; Disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa à actividade do centro, articulando com os serviços, organismos e estruturas competentes para o efeito.</p>	<p><i>“Primeiro temos a relação com a tutela da ANQ e com o POPH. São os dois grandes braços que sustentam a existência dos CNO, claro com um terceiro, o Turismo de Portugal. Temos a relação com a tutela, as obrigações processuais e manadas pela tutela, os financiamentos, as candidaturas ao POPH (...) Depois temos o TP que também obriga a uma série de procedimentos. Tudo isto tem a ver com comunicação (...) E quando estamos aqui tenho de dar resposta às questões da Agência, tenho de dar resposta ao TP e tenho de pôr a máquina e as peças da máquina a funcionar para que sejam dadas respostas para estes dois ou três braços grandes. Pôr a máquina a funcionar da melhor forma, ter atenção para que a máquina seja potenciada, tendo em conta o número de peças que tem (...) Depois também há a componente de perceber cada uma das pessoas e ir indo monitorizando o trabalho (...). Depois há as questões humanas, há as questões das relações entre equipa, há a relação da qualidade do processo, o equilíbrio entre a qualidade do processo e as metas quantitativas, a questão da divulgação, (...) esta diversidade acho piada em gerir a equipa, é uma coisa que acho piada fazer, e gosto de fazer.”</i></p>

<sup>31</sup> Não foi realizada uma entrevista à Directora do CNO da EHTL, uma vez que se achou que não seria necessário.

<p><b>Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento</b></p>	<p><b>Funções</b> – Assumir a responsabilidade pelo acolhimento do utente no Centro Novas Oportunidades, assim como pela condução das etapas de diagnóstico e de encaminhamento dos adultos inscritos; Coordenar o trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos na etapa de acolhimento; Desenvolver e orientar as sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário; Organizar o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas externas aos CNO, em articulação com o profissional RVC e com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes.</p>	<p><i>“O meu trabalho consiste em receber os candidatos que se inscrevem, conhecê-los o melhor possível, conhecer as suas expectativas, os seus interesses, o seu percurso de vida a nível profissional, formativo, escolar, social... para tentar posicioná-los num percurso de formação, seja ela formação escolar, seja ela formação profissional. E depois conhecer a oferta que existe a nível local e regional para poder encaminhar os candidatos para a oferta que seja mais ajustada ao seu perfil. Claro que às vezes, a minha opinião de Técnica sobre o que é que é melhor para um candidato não coincide com aquilo que o candidato quer, com ideias pré-concebidas que eles têm sobre como é que vão acabar o 9º ano ou 12º ano, porque hoje em dia existem muitas ideias pré-feitas que estão disseminadas, relativamente ao RVCC, que é tudo muito fácil e que em três meses saem daqui com o 12º ano. E então às vezes é difícil, ou impossível mesmo, desmontar essas ideias que eles trazem, mas a minha função e a minha obrigação é sempre informar qual é que é o melhor caminho para o candidato, e depois também dar espaço ao candidato para decidir... porque também não podemos ir contra a opinião deles, porque a opinião do adulto é soberana. É basicamente procurar perceber quem é aquela pessoa que está à minha frente e que se inscreveu no Centro e que está à procura de uma resposta.”</i></p>
<p><b>Profissional RVC</b></p>	<p><b>Funções</b> – Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida; Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação; Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de</p>	<p><i>“(…) a construção de horários, organizar o grupo e estar em contacto com as pessoas e com o Centro, a disponibilidade das salas também... conjugar todas essas situações (...) abrir perspectiva com os candidatos para depois da certificação, o que devem fazer a seguir, o que podem fazer (...) Pronto a parte do trabalho administrativo todo, inserir dados no SIGO... depois levar os candidatos à sessão de júri, essa parte da certificação, estar em contacto com o avaliador externo, fazer as actas” (P1)</i></p> <p><i>“é um elemento que está com o candidato a maior parte do processo, porque muitas vezes é o elo de ligação entre os formadores e o candidato (...)ajudar os candidatos a identificar as competências, reflectir sobre elas e escrever uma história de vida (...) Até à 1ª entrega, a autobiografia é só lida por nós Profissionais, e o objectivo e a função do Profissional RVC é que essa autobiografia vá para as mãos dos formadores o mais completa possível (...) mas formalmente o objectivo é fazer balanço de competências e ajudá-los a fazer com que eles consigam, essas competências que eles foram identificando ao longo do processo, espelhá-las na história de vida, numa forma reflexiva. (...) além de que temos que inserir sessões no SIGO, além de que temos que fazer actas das sessões de júri, além de que temos que fazer os cronogramas do grupo, além de que temos as sessões de preparação de júri, temos que fazer as sessões individuais” (P2)</i></p>

<p><b>Profissional RVC</b></p>	<p>reconhecimento e validação de competências desenvolvidos; Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos</p>	<p><i>“Fazemos também Acolhimentos a grupos, que seria a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento a fazer; fazemos as entrevistas individuais [diagnóstico] que também seria a Técnica a fazer. Isto acontece porque quando a Técnica entrou existia uma grande lista de espera de Candidatos para serem chamados, e portanto seria muito trabalho para a Técnica fazer secundário e básico (...) não é fácil esta gestão (...), entramos também nas descodificações do referencial juntamente com os formadores, mas somos nós que inserimos depois tudo no SIGO. Entramos em tudo o que faz parte do processo, só não entramos nos Reconhecimentos e nas formações complementares” (P3)</i></p> <p><i>“parte administrativa como organização do dossier do grupo e do processo individual de cada um dos adultos (...) desde o estabelecimento dos cronogramas, fazer e emitir os cronogramas, entregar aos formadores, aos adultos, gerir os contratos, estabelecer contactos para mudança de sessões ou avisar que as sessões vão iniciar. Pronto, isto é a parte mas burocrática. (...) Depois a parte mais em contacto com os candidatos, é organizar as sessões tanto iniciais de apresentação do próprio processo RVC, com estabelecer a lógica do processo, porque isto tem de se desconstruir muitas ideias com que os candidatos vêm, ideias pré-estabelecidas muito erradas, desconstruir as ideias erradas e redefinir novos entendimentos do que é o processo RVCC. Por isso, organizar essas sessões, depois transmitir também a lógica do que é o conseguir retirar competências de várias áreas de formação, e não só, profissional, social, etc., de vida de cada um dos candidatos, e ir esclarecendo dúvidas que vão surgindo, e estabelecendo paralelo entre o referencial, entre os formadores e entre o processo em si.” (P4)</i></p>
------------------------------------	--	---

<p><b>Formador RVC</b></p>	<p><b>Funções</b> – Apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do portefólio reflexivo de aprendizagens no âmbito das respectivas áreas de competências; Participar com o profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas; Organizar e desenvolver as acções de formação complementar, da responsabilidade do centro, que permitam ao adulto aceder à certificação, de acordo com os referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações; Participar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, nos júris de certificação.</p> <p>No âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências para efeitos profissionais o formador exerce funções de tutoria, complementadas pela intervenção de um outro formador com funções específicas de avaliação, a quem compete, especificamente: O planeamento dos trabalhos; A análise dos resultados da aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação nos processos de reconhecimento e validação de competências e a sua relação com os conteúdos que vão integrando o portefólio reflexivo de aprendizagens.</p>	<p><i>“(…) fazer o reconhecimento de competências dos adultos, através das sessões presenciais, da escrita presencial, de conversas formais e informais com os candidatos; na análise do portefólio; aprofundar a desocultação de competências quando não estão suficientemente evidenciadas no portefólio; estar com os adultos, fazer esse trabalho com eles dessa escrita presencial, desse desenvolvimento de espelho de competências. Paralelamente ajudá-los a fazê-lo por escrito quando sozinhos têm dificuldades E depois é toda a parte administrativa, inserir as sessões no SIGO, redigir as actas de sessões de júri, fazer as sessões de preparação de júri também, as sessões de reconhecimento, que é chamada sessão de leitura. Tudo isto.” (F5)</i></p> <p><i>“Portanto, ver as competências que elas já trazem que servem para o processo, detectar as falhas e tentar ultrapassá-las, tentar-lhes dar a informação que lhes falta” (F6)</i></p> <p><i>“(…) depois tenho de fazer todas as grelhas de análise, grelhas de crédito, depois tenho que ter o contacto com os candidatos para dar orientações de melhorias, se for necessário, para desocultar melhor as competências... umas de reconhecimento outras de formação complementar, estes são os momentos em que estou com os candidatos, outras de orientações mais pessoais, para melhorarem o portfolio ou orientar, no fundo é isso (...) preparar alguns materiais como seja a descodificação do referencial, que é sempre muito importante, é sempre das primeiras sessões e é importante que os candidatos tenham conhecimento dele [referencial] e preparar algumas actividades nas sessões de reconhecimento. (...) Depois tenho sempre a parte burocrática (...) as orientações para os candidatos também na construção do powerpoint (...) e ainda as sessões de júri que são muito boas” (F4)</i></p> <p><i>“Portanto tenho essas sessões presenciais, que se chamam Sessões de Reconhecimento, em que aquilo que eu vou fazer realmente é reconhecer, através de tudo o que os candidatos me dizem, e como tenho o referencial interiorizado vou fazendo as ligações, as pontes (portanto essa é a questão de conhecer bem o referencial, tem a ver com isso mesmo, metermos as pessoas à nossa frente, a falarem das suas histórias de vida, mas conseguir depois levá-los a relacionar com o referencial). (...) Depois há as sessões de formação complementar, e é residual (...)” (F3)</i></p> <p><i>“O principal sem dúvida é o acompanhamento dos candidatos, apresentar as sessões, cumprir o cronograma que está feito e é cumpri-lo, as sessões com os candidatos, a descodificação do</i></p>
--------------------------------	--	--



<p><b>Formador RVC</b></p>		<p>referencial, normalmente inicia-se o processo por aí, e depois o acompanhamento e reconhecimento de competências. Leitura obviamente dos PRA's e a validação das experiências de vida e fazer o enquadramento com o referencial, dar os créditos para a certificação. E resume-se basicamente a isso. Claro que depois há tarefas mais ou menos explícitas, que são inerentes ao trabalho, que são mais até administrativa, a inserção de trabalho no SIGO.” (F2)</p> <p>“Todos os dias são diferentes(...) vou começar a ler um PRA, e tenho duas grelhas de análise a de CP e de CLC à frente. (...) Na descodificação, o trabalho não é tão direccionada ao próprio candidato, mas após a leitura do PRA, já conheço a vida daquele candidato, já procuro em sessão de reconhecimento trabalhar actividades direccionadas para cada um, para que possam evidenciar mais competências pessoais, profissionais e de reflexão geral, direccionadas para a sua própria vida (...). Vou buscar as competências e experiências que apontaram no PRA e a partir de ali proponho uma actividade que vá ao encontro dos referenciais. (...) A seguir faço o tratamento da informação, e vejo se a pessoa correspondeu ao objectivo traçado e delineado com ela (...)” (F1)</p>
<p><b>Técnico Administrati-vo</b></p>	<p><b>Funções</b> – O técnico administrativo procede, sob a orientação do coordenador, do técnico de diagnóstico e encaminhamento e do profissional de RVC, ao acolhimento dos adultos no Centro Novas Oportunidades, apoiando, no plano administrativo-financeiro, a actividade do centro, nomeadamente e sempre que aplicável, através do registo dessa actividade no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, abreviadamente designado por SIGO.</p>	<p>“O meu trabalho consiste em acolher as pessoas; inscrever as pessoas – se a pessoa não se quiser inscrever eu tento que ela se inscreva, ou se não for por aí tento esclarecer dúvidas que trouxeram; inserir inscrições no SIGO; colocar a ficha na lista de espera; convocar as pessoas que estão em lista de espera para as sessões de acolhimento; gerir todo este processo de acolhimento que, entretanto passa para os Profissionais até à sessão de júri e aí entro eu novamente nesse trabalho a preparar pastas, preparar salas, inserir essa sessão ou a sessão de validação no SIGO e pedir o pedido de certificação e a sessão de júri, imprimir toda a documentação e termos de certificação, pedido de certificação, certificar qualificações... se a pessoa quiser o diploma. Entretanto, nesse período de tempo, vou atendendo as pessoas, vou inserindo inscrições, vou arquivando coisas, vou suspendendo outras. Tenho, também, a certificação profissional – as PAPS e os RVCC PRO. No fundo é um trabalho que nunca tem fim, tem dias em que está mais desafogado, mas também tem outros em que é um caos total, para toda a gente. Para além disso, apoio os técnicos. Não é só isso, tenho a função de actualizar o portal das escolas, pois a escola também me pede coisas”</p>

Quadro 8. – Comparação entre o trabalho prescrito e o trabalho real da ETP do CNO da

A construção deste quadro apresenta-se incompleta, uma vez que se exploraram as funções dos elementos da equipa, segundo as suas considerações. No entanto, existe uma diferença entre o *que se faz*, e *como se faz*, entrando assim, no domínio das competências, e completando aquilo que, à partida, se apresenta como uma reprodução das funções presentes na Portaria, por parte da equipa. Não obstante, procura-se entrar no domínio das competências cognitivas e afectivas, que atribuem significado e transformam as funções prescritas em funções reais. Procura-se então, perceber aquilo que está no centro do processo formativo (Canário, et. al., 2002).

*“Quando eu comecei o meu trabalho como Técnica de ADE, no outro CNO, eu fazia ipisis verbis tudo o que lá estava, fazia tudo o que vinha na metodologia, sessão por sessão, tudo tudo, aplicava tudo direitinho. Depois ao fim do primeiro grupo de candidatos que eu acolhi e com os quais apliquei tudo percebi que não podia ser assim, se não nunca mais despachava o trabalho, não era funcional. E comecei a adaptar, comecei a condensar sessões, comecei a fazer as coisas de outra maneira. Ou seja foi a prática também que me levou a aprender” (T1)*

Assim, não bastam as funções prescritas, nem a qualificação, que segundo Canário (et. al, 2002, p.18) se entende como “ (...) a obtenção de títulos académicos, diplomas, graus, certificados que constituíram uma garantia de previa aquisição de saberes requeridos por situações de trabalho específicas”, é necessário o desenvolvimento de competências que se adquirem no exercício da função no contexto de trabalho.

Posto isto, através do exercício da função, os elementos da equipa desenvolveram e continuam a desenvolver diversas competências transversais à sua função, que se assumem igualmente necessárias para o bom desempenho da profissão. Assim sendo, foi pertinente analisar informações sobre as competências que cada elemento da ETP considera serem necessárias para o bom desempenho da sua categoria profissional.

Assim, no que se relaciona com o **Entendimento da Profissão** para a Coordenação a principal competência centra-se em saber ser Guia de uma equipa, com uma visão estratégica, conhecendo bem o terreno. No entanto refere que faltam algumas competências de Liderança, que não prejudicam necessariamente o trabalho, mas que poderiam contribuir para uma melhor liderança, como se depreende das suas palavras:

*“Ser **coordenador** de uma coisa qualquer, seja de um CNO, é ser timoneiro do barco. O timoneiro é aquele que tem uma visão mais à frente, mais estratégica. Claro que tem de conhecer o terreno e tem de ser bom tecnicamente. (...) adaptares a tua orientação a todos os imprevistos, a todos os constrangimento e exteriores não mensuráveis. Eu não me sinto mal a fazer este papel. Não sinto que me falem competências de liderança. Sinto que me faltam alguns aspectos de competências de liderança, que não são tão graves assim, mas que poderiam contribuir para que a minha liderança fosse melhor. Falta-me algum aspecto de paciência, de capacidade de espera, de afastamento também, porque também sou muito presente. Como conheço muito bem o território não deixo, digo «Está ali a pedra», em vez de*

*deixar que as pessoas caiam, porque também acho que quando um cai caímos todos, por isso acho melhor dizer «está ali a pedra e não vás cair». (...)»*

Relativamente às competências necessárias para o bom desempenho da profissão de técnico administrativo, A1 afirma que são precisas competências de relação humana, técnicas – ligadas à informática, e um grande sentido de responsabilidade.

*“A parte humana e a parte técnica que é a informática (...) ter alguma organização, também; a responsabilidade; a autonomia, que ainda não tenho muita mas que conto sempre com a coordenadora nesse aspecto (...) Depois tens a responsabilidade do teu trabalho que é teu e daquele que “sai” para os outros, para os técnicos e formadores, principalmente, e para o próprio adulto.”*

Por sua vez, as competências essenciais para desempenhar o papel de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento prendem-se com a sensibilidade perante o outro, conhecer a oferta disponível para proporcionar ofertas diversificadas, e ser flexível na gestão das parcerias externas, como se conclui das palavras do T1:

*“Eu acho que é ter sensibilidade perante o candidato, para tentar perceber quais são as suas expectativas e ser realista em relação às possibilidades da pessoa. E conhecer muito bem também a oferta disponível, e estar muito por dentro do que é que existe para poder ter um leque o mais amplo possível de sugestões para apresentar às pessoas. E eu acho que é preciso também ter muita flexibilidade para gerir o relacionamento com os parceiros externos, acho que isso é muito importante. Tenho de estabelecer bons contactos com entidades externas, entidades formadores... é muito importante conseguir manter uma boa relação com essas pessoas que são externas, nas das quais eu preciso para depois poder encaminhar os meus adultos, é nessa medida que eu preciso deles, então tenho de tentar estabelecer relações o mais saudáveis e funcionais possíveis.”*

Relativamente às competências do Profissional RVC, através dos discursos dos entrevistados é possível depreender que a mais notória é a capacidade de estabelecer relações com os candidatos, com base na versatilidade. Não obstante, competências como a assertividade, a paciência, a empatia e a gestão da frustração mostram ser competências fundamentais para o bom desempenho da profissão. Neste âmbito, segundo o elemento P3, para se ser Profissional RVC é preciso acreditar no Processo RVC:

*“Um **Profissional RVC** antes de mais tem de ter muita paciência, e depois ter um poder de relacionamento e versatilidade nas relações com as pessoas, não ter preconceitos e não fazer juízos de valor e depois ter outras condutas éticas, como por exemplo, o dever de confidencialidade, e também enfim os conhecimentos técnicos ao nível do processo, ao nível da pedagogia. É preciso claro ter responsabilidade (...) o saber motivar pessoas” (P1)*

*“Um **Profissional de RVC** tem de ter uma boa capacidade de estabelecer relações. Tem de ser assertivo, muito (...) e isso eu estou a trabalhar, porque não sou muito assertiva, mas tem que ser. (...) Ah e um Profissional RVC também tem de ter muita paciência, mas eu acho que ter uma boa capacidade relacional é a característica mais evidente que um Profissional RVC precisa ter.” (P2)*

*“É preciso acreditar no processo. Para ser Profissional RVC tem de se acreditar no processo RVCC, tem que se acreditar que isto não é algo mais fácil do que a escola, é algo que está ao mesmo nível de importância mas que é feito de forma diferente, e por isso é que eu sou tão sério no trabalho que desempenho. E depois é ter empatia, é conseguir ser responsável e articulada (...)” (P3)*

*“É importante haver competências, por um lado administrativas (...) porque nós trabalhamos muito com burocracia (...) Depois também temos que ser organizados, porque de facto são muitas pessoas, são muitos processos e são muitas etapas (...) E o mais importante, é o saber estabelecer relações com as pessoas (...) eu acho que é muito importante conseguir estabelecer assim relação pessoal, empática, isso é mais importante. Depois (...) com o nosso trabalho podermos influenciar ou permitir que as pessoas consigam atingir um outro patamar da vida. O que não acontece com muitas das pessoas do RVC, como qualquer profissional tem noção, porque nem todas estão aqui porque querem, nem todas estão aqui porque precisam, por isso é como último, é saber gerir a frustração.” (P4)*

Por fim, as principais competências necessárias para o cumprimento da profissão de Formador RVC centram-se também na capacidade relacional, uma vez que, segundo o seu discurso, trabalham directamente com histórias de vida e com experiências significativas de cada candidato, sendo imprescindível apoiar os candidatos, motivando-os e valorizando-os. Competências como trabalho de grupo, assertividade, sensibilidade, são mencionadas por alguns elementos, como se pode observar através das suas palavras:

*“Um Formador é aquele que orienta, agarra aquilo que as pessoas trazem (...)” (F1)*

*“ (...) A principal competência é ter capacidade de dar apoio e esse lado também é fascinante, porque estás ali a direccionar os candidatos para um determinado caminho, e ajudá-los, a apoiá-los, a motivá-los, porque o nosso trabalho também é muito de motivação (...)” (F2)*

*“ Acima de tudo tem de se ser muito humano, porque estamos a lidar com histórias de vida, com experiências de vida significativas de cada um (...) há que também ser muito sensível a abordar certas questões. (...) que ser assim muito claro, directivo, assertivo, no sentido dos candidatos perceberem que quando têm de falar de certa experiência, nós temos um objectivo que é ir ao encontro do referencial e não que contem por contar, e essa gestão às vezes não é fácil (...) acho que é muito importante também ter um bom conhecimento do referencial (...) necessário também ter capacidade para trabalhar em grupo, fazemos parte de uma equipa cada um de nós, e é de facto necessário conseguir estabelecer laços com os outros elementos para levar os objectivos em diante, ajudar os candidatos a concluir da melhor maneira. (F3)*

*“ (...) há competências que eu acho que são mais cognitivas. Eu tenho de dominar o Referencial, muito importante. (...) ter competências mais relacionais, de saber ouvir o adulto, de criar alguma empatia, de respeito pelas suas experiências (...) valorizando sempre valorizando as experiências que as pessoas adquiriram” (F4)*

*“ (...) Gosto pelo o exercício dessa função, um bom relacionamento interpessoal, a sensibilidade para perceber os adultos e os vários níveis de aprendizagem e experiências de vida dos adultos, capacidade de adaptação na adopção de estratégias diferenciadas, competência científica para esclarecer as dúvidas e ensinar bem (...) boa gestão do tempo, uma vez que é ele que gere o seu horário, bom comunicador” (F5)*

*“ Saber do que está a falar, ter muita paciência (...) tentar ser explícitos, os mais explícitos possíveis, e ser persistente, porque se não formos persistentes como formadores não damos nada aos nossos candidatos (...) Então nós temos de estar sempre a motivar, a acarinhá-los também” (F6)*

Ao analisar os discursos dos entrevistados, pude identificar um leque diversificado de funções e competências que fazem parte das representações pessoais dos elementos da ETP. As principais funções, de uma forma resumida, além de toda a parte administrativa e burocrática, como a inserção de dados no SIGO, etc., que acaba por ser transversal a todos os elementos da ETP, menos ao Coordenador que o utiliza somente para a gestão do trabalho, encontramos funções distintas de acordo com cada categoria profissional.

Assim, as principais funções identificadas através do discurso da Coordenadora do CNO centram-se na comunicação com as tutelas (ANQ e TP), na gestão de obrigações processuais; na gestão e monitorização do trabalho do CNO e da sua ETP. Relativamente à Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, as suas funções baseiam-se no acolhimento dos candidatos, na sessão de diagnóstico, conhecendo as suas expectativas, interesses e o seu percurso de vida e, por fim, na sessão de encaminhamento, obrigatoriamente tendo de conhecer a oferta educativa e formativa a nível local e regional. Por sua vez, o técnico administrativo afirma que o seu trabalho consiste no atendimento dos candidatos e na sua inscrição e esclarecimento de dúvidas, bem como dar apoio a todos os outros elementos da equipa. No que concerne aos Profissionais RVC, a sua principal actividade centra-se no acompanhamento e apoio dos candidatos na construção do seu PRA, uma vez que é o elemento que acompanha o candidato desde o início até ao fim do processo, bem como as sessões de júri. Por fim, os Formadores identificam que a principal função, além da leitura dos PRA e da atribuição de créditos, é as sessões de reconhecimento de competências, que engloba uma série de tarefas.

Por sua vez, relativamente às principais competências depreendidas através dos discursos dos entrevistados, observamos as competências como o estabelecimento de relações, a empatia, a assertividade, bem como a capacidade de motivar *o outro*, que se assumem como competências ligadas ao *saber ser e saber estar*. Por sua vez, destacam-se também as competências administrativas, as competências técnicas e cognitivas, as competências comunicacionais, traduzindo-se em competências ligadas ao *saber fazer*.

Em jeito de conclusão deste critério de análise, ao se fazer uma comparação entre o trabalho real e o trabalho prescrito, segundo (Canário, et. al., 2002, p.18), é possível evidenciar o *zelo no trabalho*. Este expressa a inteligência individual e colectiva, mediante as transgressões que os trabalhadores fazem às normas estabelecidas, e tanto pode ser manifestado através de capacidades cognitivas, como afectivas.

A estratégia de formação deve conseguir chegar ao “jogo colectivo”, ou seja, às regras aprendidas e produzidas, quer individual, quer colectivamente, tendo em conta os múltiplos desdobramentos deste jogo, potenciados por aspectos biográficos, organizacionais e situacionais. A produção de competência é então um processo multidimensional, simultaneamente colectivo e individual e sempre dependente do contexto e da prática profissional. Através do jogo colectivo são criadas competências pessoais e colectivas, numa relação interactiva, levadas a cabo por um processo de socialização profissional. Partindo deste pressuposto, o processo formativo descobre um contexto de trabalho onde as possibilidades partem das interações que se identificam no mesmo contexto. Assim, todos estes factores não devem ser encarados como estanques, mas antes dialécticos, “...em que os processos formativos passam a ser considerados como processos de intervenção nas organizações de trabalho”. (idem).

Tendo isto em conta, os entrevistados foram questionados sobre a **natureza da aprendizagem para a função que executa**, e através do discurso proferido, chega-se à conclusão que, apesar de alguns terem tido formações oferecidas pela ANQ, essencialmente a natureza de tal aprendizagem advém da experiência e do contexto real de trabalho, indo totalmente ao encontro do que em cima foi mencionado.

*“Para já guiando-me pela metodologia da ANQ, porque eles criaram uma metodologia muito específica sobre a fase de Acolhimento, Diagnostico e Encaminhamento (...) E depois foi com a experiência e prática daquilo que é ou não funcional e operacional no dia-a-dia, tendo por base essa metodologia. Houve um dia de formação para as Técnicas de ADE (risos), só um. Lembro-me que nesse dia esclareci algumas dúvidas e assim, mas foi só um dia, quer dizer, antes disso já eu tinha feito todo um trabalho de estudo, já tinha inteirado o que era a metodologia... depois houve esse dia de formação, e depois daí para a frente foi aplicar e aplicar, e aprender pela prática o que é que resulta ou não.” (T1)*

*“Aprendi principalmente com a experiência... (...) la perguntando. Sempre que entro num sítio pergunto até à exaustão... às vezes até já pensei que posso passar a ideia de que não sei ou sou inseguro mas não, eu pergunto porque eu realmente prefiro aprender em vez de estar a fingir que sei, no início não sei e assumo isso. E aprendi assim, a perguntar, com a experiência, com os erros. Tive pequenas formações da ANQ mas devem-me ter ensinado só 5% daquilo que eu precisava de saber para o nível secundário. Porque eu para o básico não tive formação, só mesmo para o nível secundário, para aí três tardes. A formação da ANQ baseou-se mais no referencial de competências chave, mas também foi mais em casa e com a prática que ganhei mais conhecimento dele e consistência.” (P1)*

*“Tive aquelas formações (...) que a Agência nos dá. O Profissional RVC que tu és, vem obviamente com as formações, porque tu tens de ter o conhecimento, isso é lógico, mas depois vem com o contexto. Eu não sei como é que eu aprendi, nem sei se já o aprendi. É uma constante. (...) Eu fui aprendendo com todos eles, todos os Profissionais RVC são diferentes, eu sou diferente do P1 e do P2, a minha postura em grupo é diferente de cada um deles, e portanto certamente não há profissionais melhores nem piores, há posturas diferentes, e foi mesmo com o contexto de trabalho, com as pessoas, com os candidatos, com os sítios onde trabalhei, e foi com a pessoa que eu sou, no meu dia-a-dia. (...) Há certas coisas que não temos conhecimento daquilo que são, mas obrigatoriamente temos que ir aprender. O que é*

*ótimo, porque aprendes imensas coisas, mas é algo que não te é ensinado. Temos sempre de fazer auto-aprendizagens (...)" (P3)*

Não obstante, outros elementos referem que não tiveram qualquer formação inicial para a prática da sua actual categoria profissional, afirmando, de igual forma, que foi através da experiência, da ajuda dos colegas de trabalho e/ou da sua auto-formação.

*"Foi basicamente pela experiência e com a ajuda da F5, porque principalmente a F5 deu-me muita ajuda. Os Profissionais RVC também deram alguma ajuda na explicação do que é o processo RVCC, de como é que se desenrola e tal. E a C1 também me deu muito apoio no início, foi dando indicações e continua a dar. (...) Depois também li os referenciais, tentei analisá-los melhor, fui buscar informação a outros Centros de Novas Oportunidades, ver mais ao menos como é que os outros colegas das mesmas áreas trabalhavam. E pronto, formei a minha ideia de como ia trabalhar." (F6)*

*"Eu acho que ainda estou a aprender (risos), acho que nunca se sabe tudo (...) Caí aqui no CNO um bocadinho de pára-quedas (...) A C1 deu-me as pistas (...) Havia um cronograma, e existe esse cronograma, que vai sendo alterado e é segui-lo. Não tive grandes dificuldades. É claro que tive de ler o referencial em casa quinhentas mil vezes, o referencial não é algo (...) que seja uma coisa que entre logo (...)" (F2)*

*"Foi mesmo na prática. Deram-me as directrizes, explicaram-me o que é que eu teria de fazer, fui assistir a algumas sessões de colegas que já estão aqui há alguns anos (...) em dois/três meses consegui rapidamente inteirar-me [com o Referencial de Competências Chave], consultei tudo o que havia aqui no CNO, em termos de orientação, Powerpoints que tinham preparados para descodificação de referenciais. Depois eu própria elaborei o meu powerpoint de descodificação (...)" (F1)*

*"Foi uma coisa absolutamente incrível. A Directora [da EHTL, e consequentemente do CNO] disse-me num dia que eu era Coordenadora, e no outro dia comecei a ser. E não sabia de nada. (...) Limitei-me a errar. Pronto foi assim, uma experiência de autoformação". (C1)*

*"Foi essencialmente com a minha coordenadora... Não tive formação propriamente dita não. No fundo, foi mesmo a Coordenadora que me ensinou a ser técnico. (...) E claro, também me soube mexer e procurar informações." (A1)*

Por outro lado, dois elementos da ETP tiveram o seu primeiro contacto com o Processo RVCC aquando da criação dos primeiros Centros no ano 2000 e receberam formação promovida quer pela antiga ANEFA, pela DGFV e pela ANQ, considerando-a útil, mas no entanto, afirmam ter sido mais pela experiência e pelo contexto real de trabalho. O elemento F3 considera que ao ser Professora foi interessante assumir a categoria profissional de Formadora, tendo aproveitado mais da experiência enquanto formadora de RVCC para a profissão de Professora, do que o contrário. Isto advém do facto de, ao ter continuado também a dar aulas, ter mobilizado competências que adquiriu enquanto formadora, como a reflexão, o reconhecimento de experiências de vida significativas, para as suas aulas.

*“ (...) fomos tendo formação para as primeiras equipas, promovida pela antiga ANEFA. Na altura ainda não era Centro de Novas Oportunidades, eram Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. (...) Mas sim, aprendi muito, e aprendi mais com a experiência do que com as formações, as formações eram úteis, mas sentia sempre que vinha de lá com muitas perguntas na mesma, se é que se podia sair de lá com muitas resposta (...) Mas para mim enquanto professora foi interessante ser formadora, porque permitiu-me aplicar depois nas aulas, ainda estive algum tempo a dar aulas, mais também nessa perspectiva de tentar que me dessem, de reconhecer, de fazer estratégias diferentes na própria sala de aula (...) aproveitei mais da experiência enquanto formadora de RVCC para a profissão de professora do que propriamente de professora para formadora.” (F3)*

*“Foi pela experiência... E a formação que tive inicialmente, promovida pela ANEFA, DGFV, ANQ, todas as formações que eu fui foi sempre como Profissional RVC [começou como profissional RVC e actualmente é formadora], a formação da ANQ já foi para conhecer o Referencial mas isso também como Profissional eu tenho de dominar o referencial... Em 2007 foi a última formação que eu fui, foi quando começou a formação para o nível secundário. Como é que desenvolvo competências de formador? Formação de Formadores para aqui especificamente não é muito relevante, acho mesmo que é como o modelo, o próprio modelo que nós aplicamos aos adultos, aplicamos connosco próprios, decorre essencialmente do contexto, da experiência.” (F3)*

Nesta linha de pensamento, os elementos da equipa foram questionados sobre as **dificuldades na organização das tarefas**, uma vez que, cada elemento desempenha diversos tipos de funções. Através do discurso dos entrevistados pode-se constatar que alguns referem que não sentem dificuldades, como expressam as suas declarações:

*“Não. Não sinto nenhuma dificuldade. Quer dizer, sinto responsabilidade, ainda bem, é normal, mas não me sinto nem perdida nem aflita.” (C1)*

*“Não! Ao princípio baralhava-me muito... nos meus primeiros dias de trabalho sentia-me aterrorizado, em pânico e a sentir um caos porque a informação foi muita, nos primeiros dias a informação era muita e eu não estava a conseguir encarregar aquilo... também é natural não é? Agora já está melhor e com as orientações que a Coordenadora me deu isto foi formando uma harmonia que temos hoje.” (C1)*

*“Agora não é complicado... Eu consigo organizar-me.” (T1)*

*“Não não, como me deixam muito à vontade em termos de autonomia e eu tenho já um método de trabalho, de todas as experiências profissionais que tenho tido, em que eu própria me organizo, eu consigo gerir perfeitamente e dar resposta.” (F1)*

*“Não não sinto de toda dificuldade (...) Acho que hoje em dia é fácil de gerir e organizar as minhas tarefas.” (F4)*

No entanto, outros elementos referem que sentem algumas dificuldades nesta gestão ou relacionadas com a gestão da agenda e organização de tempo; ou com os constantes interrupções inerentes ao trabalho; ou com a leitura dos PRA, devido ao trabalho acumulado que se originou aquando da instabilidade da ETP, como se pode observar através das afirmações:

*“Eu vou-te dizer sinceramente, é uma dificuldade, e eu só me deparo com ela quando tenho prazos para cumprir (...) Portanto eu tenho dificuldade nesse sentido. Tenho noção que isto é*



*um pouco por causa da pressão dos números, vou-te ser sincera... das certificações. Porque para os formadores dizerem «estão aqui estes candidatos que vão a júri», eu tenho que lhes dar esses candidatos, e para eu lhes dar esses candidatos eles têm de estar comigo antes. Isto é uma bola de neve, é muito difícil de gerir, mas eu vou ter que me orientar porque eu começo a ter muito trabalho acumulado que às vezes tenho que fazer em casa... (nem ninguém me agradece) ou vir a um sábado de manhã, exactamente porque não consigo gerir a minha agenda. (...) Sim tenho dificuldade em organizar o meu tempo.” (P2)*

*“ (...) E sim, é complicado agilizar tudo isso, porque supostamente fazemos 8 horas diárias, mas o trabalho que temos de fazer excedem claramente as 8 horas diárias, se formos honestos para com os nossos horários, temos de fazer muito mais horas. Porque no colo do profissional [RVC] cai tudo (...).” (P3)*

*“É muito difícil, sim (...) Porque nós éramos constantemente interrompidos, não sei como é que é aqui, mas somos constantemente interrompidos. (...) é difícil, custa, e é desgastante, mas é o nosso trabalho e nós temos de gerir da melhor forma.” (P4)*

*“Acaba por ser difícil gerir isso. A minha maior dificuldade sempre neste processo tem sido o tempo da análise de um portfolio. Essa é a minha maior dificuldade (...) como temos muito trabalho que vem de trás... nós estamos agora a conseguir dar resposta a candidatos que já estavam inscritos há mais tempo... quando ficámos sem equipa estabilizada, sem alguns elementos, atrasou-se tudo, e portanto agora a grande dificuldade é nós realmente conseguirmos dar resposta a estes grupos que estão a começar e aos outros para trás. (...) Mas não é fácil gerir isso, portanto a tempo parcial ainda mais complicado é.” (F3)*

Os elementos da ETP foram também inquiridos sobre as **principais dificuldades** que sentem no desempenho das suas funções. Optou-se por organizá-las num quadro, para uma melhor sistematização e simplificação dos dados.

Elemento da ETP	Principais dificuldades	Estratégias utilizadas para ultrapassar
C1	<b>Lidar com os procedimentos ligados ao TP</b> , sendo tudo muito hierárquico, “ <i>serem muitas escadinhas para subir, é uma chatice</i> ”. A questão da contratação dos Formadores, de estarem a recibos verdes, influência de forma negativa para a relação da equipa: “ <i>é uma fonte de decisão dentro da própria equipa, porque uns são mais “estáveis” que outros (...) acho que é nociva, porque é mesmo ao nível das tomadas de posição face aos elementos da equipa, da agilidade nos processos de substituição, da agilidade nas formas de comunicação, é chato, é difícil e intervém negativamente no nosso trabalho.</i> ”	Estratégia de “sedução”, sendo paciente, e estando constantemente em contacto com os responsáveis, insistindo na questão da contratação. “ <i>Mando uma informação de serviço, depois falo com a Dr.____, passada uma semana pergunto «então?», falo sobre a mesma coisa</i> ”
A1	<b>Gestão do Tempo</b> , devido às constantes interrupções – por ser uma sala open-space é constantemente sujeito a distrações. “ <i>É a gestão do tempo (...) Claro que é de salutar brincarmos um pouco (...) É impossível gerir algum tipo de situação aqui, com tempo, é impossível, porque estás sempre a ser interrompido. É que isto é um centro com doze pessoas que são imprevisíveis e que têm a sua gestão do tempo que pode ser diferente da tua, que pode alterar a tua. É complicado.</i> ”	Evita o adiamento de tarefas – “ <i>Eu não gosto de deixar coisas para o dia a seguir. Na lista posso deixar mas se estiver a trabalhar nela não gosto de deixar para o dia a seguir.</i> ”
T1	Realizar <b>telefonemas dentro da sala open space</b> , uma vez que se torna complicado ouvir quem está do outro lado devido ao barulho gerado na sala de trabalho “ <i>(...) porque como estamos todos na sala e cada um fala para seu lado depois às vezes quando eu tenho de fazer telefonemas não consigo ouvir do outro lado do telefone</i> ”  Outra tem a ver com a <b>desconstrução de ideias preconcebidas</b> com que os candidatos chegam ao CNO, relativamente a um determinado percurso formativo a realizar: “ <i>(...) é muito difícil nós desconstruirmos os padrões de referência com que os candidatos nos chegam principalmente ao processo de reconhecimento de competências. E acaba por ser um obstáculo porque sei que eles não têm competências, mas como a palavra do adulto é soberana, é complicado.</i> ”	Realiza telefonemas quando faz horário pós-laboral, pois estão menos colegas no CNO, ou na sala da Coordenadora; ACD – Actividade de Complemento de Diagnóstico: “ <i>Curiosamente em alguns candidatos(...) tem funcionado mas só com poucos</i> ”
P1	As <b>Metas</b> apresentam-se como um constrangimento, tendo de acelerar o processo RVC, “ <i>as metas obrigam a acelerar as coisas e o acelerar leva a que não se façam as coisas com tanta perfeição ou qualidade</i> ”. A questão dos colegas fazerem <b>as tarefas em cima da hora</b> , influenciando o seu trabalho, “ <i>tem a ver com o meu modo de trabalhar, há outras pessoas que às vezes gostam de fazer as coisas com menos antecedência.</i> ” <b>Desconstrução de ideias preconcebidas</b> dos candidatos relativos ao facilitismo do processo, “ <i>também a confrontar-me com a dificuldade de desconstruir esse facilitismo</i> ”	Franqueza, “ <i>começo logo desde o início, mesmo antes das pessoas entrarem em processo, a dizer que é preciso esforço</i> ” Planeia as tarefas com antecedência, “ <i>ao nível das metas, planeando as coisas com antecedência consigo encaixa-las melhor e acelerar o meu trabalho</i> ”
P2	A <b>gestão do tempo</b> , “ <i>a grande dificuldade que eu sinto é isso, é a minha gestão de tempo</i> ”. As <b>indefinições de tarefas</b> , “ <i>estas pequeninas indefinições de funções, que são muito pequeninas, não são tarefas muito significativas mas que com o aglomerado de trabalho que nós temos</i> ”	-----

P3	<p>A questão das duas formadoras da sua <b>sub-equipa não estarem presencialmente no CNO</b> “tem a ver com a não presença dos formadores do nível secundário. Não estão presencialmente no Centro, apesar de falarmos por e-mail não é a mesma coisa, tentamos que o seja mas não é, é um facto.”</p> <p>A <b>sobrecarga do trabalho do Profissional RVC</b>, “se tivéssemos funções mais reduzidas, coisas que não tivéssemos que fazer, era mais fácil a gestão de tudo. Estas são as principais dificuldades, tudo cai no profissional.”</p>	-----
P4	<p>Identifica três grandes obstáculos:</p> <p>A <b>desconstrução de ideias preconcebidas</b> dos candidatos; gerir a <b>falta de motivação dos candidatos</b> e a <b>desvalorização dos candidatos</b> em relação ao processo RVCC, levando a uma frustração da ETP: “Isso acaba por originar frustração na nossa parte, que pode ou não ser trabalhada (...) Nesta área, não sei se tens noção, existe uma grande frustração (...) É uma frustração, porque às vezes parece que eles nos estão a fazer um favor a nós de estarem a continuar no processo. E isso é muito frustrante</p>	<p>Valorização do processo RVCC perante os candidatos, desconstruindo ideias preconcebidas;</p> <p>Ter sempre em consideração os objectivos do trabalho, e pautar-se por isso nos momentos mais frustrantes.</p>
F1	<p><b>Pressão das metas, stress</b> e o <b>medo de falhar com os candidatos</b> e/ou com a <b>ETP</b>, “As maiores dificuldades talvez sejam aliar um bocadinho essa pressão com o stress que eu às vezes sinto e com o medo de não corresponder e de fazer falhar os candidatos perante a equipa. (...) Sou um pouco perfeccionista ao exagero. É uma luta minha, com a minha própria auto-responsabilização”</p>	<p>Assertividade; Responsabilidade;</p> <p>Tenta não ser tão perfeccionista “se eu não consigo ir mais além disso se calhar a culpa não é só minha, e tento perceber onde está entrave”</p>
F2	<p><b>Formadores de áreas de formação específicas trabalham com referências diferentes dessa área:</b> “Põe é formadores de áreas muito diferentes a darem coisas que não têm nada a ver com a área deles. Por exemplo, eu sendo licenciada em Bioquímica estar responsável pela área de STC que abrange tanto a parte Sociedade, o Núcleo de Gerador de Gestão e Economia, Mobilidades Locais, que são áreas que nada têm a ver com o meu curso. E depois vais ver a outro lado, e põem pessoas de Sociologia a darem o ADN, a darem coisas que têm mais a ver com a Ciência. A F4 é socióloga e está responsável também por STC e STC é uma área muito abrangente.”</p>	-----
F3	<p><b>Impossibilidade de estar presencialmente no CNO</b>, gerando desconforto, “ (...) sinto que esse é um obstáculo e não sei até que ponto a minha sub-equipa (tirando a tal formadora que falei, refiro-me só aos dois Profissionais RVC) se sentirá à vontade para virem ter comigo, eu tento que estejam mas não sei, se calhar se eu tivesse cá mais, apesar de ser em tempo parcial, mas todos os dias meio dia, se calhar sentiam-se mais à vontade para falar comigo.”</p> <p><b>Open Space</b> gera distrações e dificuldades de concentração,” (...) começam todos na brincadeira, não quer dizer que seja por mal, mas é difícil concentrarmo-nos naquele espaço a analisar um portfolio (...) é muito complicado, porque há sempre muito ruído exterior e esse é um obstáculo.”</p>	-----

F4	Incomoda a <b>emissão de prejuízos</b> por parte da ETP aos candidatos, “ <i>não é que prejudique o meu trabalho, mas incomoda-me, é efectivamente a emissão de prejuízos que não dão oportunidades às pessoas (...) a questão da relação com o adulto, o que eu noto é efectivamente o emitir de prejuízos, ainda mal se conhece o candidato e há um conjunto de prejuízos [por parte da ETP].</i> ”	“Poder-se-ia ultrapassar com formação, cá está. Formação na valorização do adulto, nas suas competências, centrado no adulto. É esta a essência do Modelo”
F5	<b>Incute o gosto pela Leitura nos candidatos</b> , “ <i>Por vezes tenho dificuldade em criar gosto pela leitura nos candidatos, às vezes gostava de conseguir melhor, fico muito contente quando isso acontece, mas é difícil.</i> ”	-----
F6	<b>Marcação das sessões com os candidatos</b> , “ <i>O contacto com os adultos no que toca à marcação de sessões para eles virem cá é muito difícil (...) isso é o que mais me enerva neste processo, é o de ter de andar atrás das pessoas.</i> ”	“ (...) se eu ligar várias vezes para um candidato, e ele me faltar uma sessão, não avisa que falta, eu ligo novamente, ele diz que vem novamente, e falta, eu não entro mais em contacto com ele. Se está interessado que volte a contactar (...) Não podemos perder tempo com quem não quer saber”

Quadro 9 – Principais dificuldades encontradas no desempenho das tarefas e estratégias utilizadas

## ■ Tema 5 – Factores que contribuem para maior ou menor satisfação profissional

Neste tema pretendeu-se conhecer, através do discurso dos entrevistados, as áreas de satisfação relacionadas com as suas tarefas, e as áreas de insatisfação.

Assim, relativamente às **áreas de satisfação**, C1 afirma que o que mais gosta do seu trabalho é observar as sessões dos colegas. Gosta também das reuniões de equipa, e de tudo o que está relacionada com *escrita*, como se pode depreender através da sua afirmação:

*“O que gosto mesmo de fazer é aquilo que estou a fazer menos, que é observar. Gosto de observar as sessões de júri, gostaria de observar as sessões em que eles intervêm, e gosto das reuniões de equipa também, porque é uma altura que se avança e que se sente que se tem o trabalho estruturado. (...) Também gosto de escrever. Tudo aquilo que implica a escrita também gosto. Gostei imenso de fazer o relatório de autoavaliação, por exemplo.” (C1)*

Por sua vez, o elemento A1 afirma que onde se sente mais satisfeito é no acolhimento do candidato e em o poder ajudar. Sente uma grande satisfação em poder ajudar os Profissionais RVC com os candidatos, como se pode observar através do seguinte excerto:

*“É mesmo a primeira função de todas que é acolher o candidato e ajudá-lo. No fundo quase fazer trabalho de técnico de encaminhamento (TDE) (...) Porque estou a aplicar o que aprendi, e estou a explicar o processo e a ajudar o candidato. Ou mesmo quando os Profissionais me ligam e dizem que estão atrasados e pedem para eu ajudar o candidato, e isso faz-me sentir um pouco inchado (...) os Profissionais sentem-se à vontade de estarem atrasados e se não puderem vir uma manhã, confiarem em mim de modo a eu poder colocar os candidatos a trabalharem, ou a indicar a melhor solução no momento para as pessoas. E isto faz-me sentir muito bem, faz-me sentir quase um Dr. (risos).” (A1)*

O elemento T1 afirma que o que lhe dá mais satisfação é quando consegue arranjar resposta formativa para os candidatos:

*“É quando consigo mesmo encaminhar um candidato para um curso de formação, e sei que o candidato foi integrado e que está a frequentar o curso, e está satisfeito. Gosto muito de saber isso, e gosto porque eu acho que, às vezes, podemos fazer diferença na vida das pessoas.” (T1)*

Relativamente aos Profissionais, através dos discursos analisados, verifica-se que a tarefa que mais gostam é estar com os candidatos em grupo e/ou individual, estabelecendo relações. Porém, o elemento P1, afirma que gosta também de variar nas tarefas, e o elemento P3 revela que também gosta de contribuir para as melhorias do CNO, como se pode depreender nos seguintes discursos:

*“Gosto de estar nas sessões com os candidatos, tanto individuais como as de grupo, mas gosto principalmente de variar. (...) Também conhecer histórias de vida, é um dos aliciantes deste trabalho, e aprender também com essas situações, umas mais que outras. (...) Às vezes estar à frente de um grupo, às vezes estar individualmente, às vezes estar só eu no computador a fazer outras tarefas, às vezes até gosto de algumas tarefas administrativas para variar das outras (risos).” (P1)*

*“É estar com os candidatos individualmente, depois talvez seja estar com eles em grupo... mas individualmente sim (...) E se calhar agora, por estarmos a falar nisto, é que eu percebo porque é que tenho a minha agenda cheia de sessões individuais.” (P2)*

*“A parte que eu mais gosto tem a ver com o processo em si, o estar em grupo, o contacto com os candidatos. Ah e gosto também das acções de melhoria que me estão entregues, o facebook, o blogue. E gosto disto porque gosto de contribuir para a melhoria das práticas do Centro.” (P3)*

*“As que mais gosto são os momentos em grupo, estar em grupo com os candidatos, tanto a explicar o processo como a tirar dúvidas, é a parte que mais gosto. Porque estabeleço um relacionamento, e gosto de estabelecer papéis.” (P4)*

Por fim, a maior parte dos formadores refere que a actividade que mais gostam está relacionada com as sessões em que estão com o candidato, bem como a leitura e análise dos PRA's. Dois dos formadores referem a sessão de júri como sendo muito gratificante:

*“Eu gosto muito de preparar actividades e sessões é o relacionar dos temas com as evidências e depois preparar actividades (...) onde as pessoas possam reflectir. Isso dá-me imenso gozo, é o que eu mais gosto.” (F1)*

*“Eu gosto de ler os PRA's, eu gosto de fazer aquilo que faço. Mas sim, eu gosto imenso de ler os PRA's, obviamente que depende dos PRA's não é? (risos), e fazer o seu enquadramento com o referencial e gosto de ir puxar pelo candidato e dar sugestões de desenvolvimento, para chegarem ao referencial. Porque é onde eu sinto que posso apoiar mais directamente a pessoa e onde se vê realmente o meu papel” (F2)*

*“Aquele que eu mais gosto é mesmo aquela com os candidatos, a parte que é mais gratificante e que, ao fim ao cabo, é o culminar do trabalho todo. E também gosto muito da parte de análise de portfolios, sempre gostei muito de ler, de analisar, de preencher as grelhas. (...) As sessões de júri também gosto muito... é o culminar do processo, as pessoas muitas das vezes, reconhecem, ficam muito agradecidas.” (F3)*

*“A que eu mais gosto é a Sessão de Júri, de todas. É a mais gratificante, o melhor momento para mim (...) eu sinto que vale a pena, e penso que estar aqui até vale e ver as pessoas felizes, no momento de júri sim, é uma valorização deles e também me sinto muito valorizada por isso.” (F4)*

*“As que mais gosto é a sessão de reconhecimento e de dar formação. Porque estou com os adultos, porque gosto desta troca de saberes entre eles e eu, do convívio, da descoberta, de os ir conhecendo presencialmente.” (F5)*

*“As formações complementares de informática, sem dúvida. É onde eu sinto que eles ficam agradecidos e saem daqui mesmo a dizer que «aprendi, aprendi mesmo, aprendi a mexer num computador».” (F6)*

Por sua vez, no que concerne às **áreas de insatisfação da actividade**, o elemento C1 refere que estão ligadas com os processos administrativos e burocráticos:

*“Tudo o que são procedimentos administrativos e burocráticos. Detesto. E são muitos.” (C1)*

O elemento A1 refere que a actividade de que menos gosta prende-se com a realização dos contactos telefónicos para os candidatos:

*“Os contactos telefónicos. Ninguém gosta de fazer isso. A coordenadora diz que eu tenho imenso jeito para fazer isso, mas não gosto. Porque é um bocado inglório quando tens cem pessoas para contactar e atendem trinta pessoas. E é desse aspecto que não gosto, porque gosto do contacto com as pessoas. Mas ligar dezenas de vezes e não atenderam o telefone detesto.”*

No que se refere ao elemento T1, este afirma que a sua área de insatisfação se prende com o facto de ter de negar a via do Processo RVCC quando o candidato não apresenta perfil, e insiste na mesma. A questão de, por vezes, não encontrar ofertas formativas externas para os candidatos, também se mostra como uma área de insatisfação. Por fim, refere que tem dificuldade em lidar com candidatos pouco motivados e derrotistas.

*“O que eu menos gosto é de ter que dizer aos candidatos que eles não têm perfil para RVCC quando eu vejo que estão mesmo com aquela ideia fixa que querem fazer RVCC. (...) É ter que tornar realistas as expectativas dos candidatos, que muitas vezes não são (...) Dentro das minhas funções custa-me também às vezes não encontrar ofertas formativas externas, custa-me bastante. E também me custa lidar com candidatos que não estão motivados, porque nem todos estão motivados (...) Não tenho paciência para pessoas que estão aqui e «ah, está bem... isto nem sequer é bom... ah mas as Novas Oportunidades isto não serve para nada», não gosto de pessoas assim derrotadas logo à partida, não gosto nada de pessoas assim, nem aqui nem em lado nenhum. E custa-me lidar com essas pessoas assim.”*

As áreas de insatisfação dos Profissionais RVC prendem-se com a parte burocrática e administrativa do Processo RVCC, como se verifica através das suas afirmações

*“É fazer actas, inserir dados no SIGO. Às vezes fazer muitos telefonemas seguidos, é mais chato. Acho que são mais estas, é a parte administrativa.” (P1)*

*“Não gosto de fazer actas, calha sempre aos mesmos, aos Profissionais RVC e é muito chato (...) porque o formador também lá está. E custa... e eles não percebem isso. (...) E não faço ideia porque é que são só os Profissionais RVC a fazerem as actas, não faço ideia... dei isto como um dado adquirido e nunca questioneei. Portanto não gosto de actas, não gosto de fazer Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) era giro se tu já não dissesses o mesmo na acta, basicamente é por isso, são mais fotocópias, são mais assinaturas, e depois é por no SIGO” (P2)*

*“É realmente a parte burocrática, o SIGO, as actas da sessão de júri, e os telefonemas, porque é muito chata essa parte.” (P3)*

*“São as burocráticas, organização de dossiers de grupos ou processos individuais, papeladas, inscrições, processos, etc. porque é a menos motivante.” (P4)*

Por fim, relativamente aos Formadores, estes identificam as áreas de insatisfação relacionadas principalmente com a sessão de júri e com a redacção das actas:

*“Às vezes é mesmo a redacção dos comentários de júri, como é uma obrigação, porque como eu tenho a preocupação de não ser um comentário generalista para todos, é muito trabalhoso” (F1)*

*“As idas às sessões de júri. Odeio estar ali como júri. Lá está porque eu não sou daquelas pessoas que facilmente consegue valorizar verbalmente os candidatos, não, não tenho jeito nenhum de ir buscar essas características das pessoas e estar a falar (...) Mas a minha maior dificuldade é o facto de até agora eu só tenha estado uma vez com os candidatos, que é uma sessão de reconhecimento e pouco mais, por isso é essa dificuldade em estar a falar sobre alguém, que eu praticamente não conheço.” (F2)*

*“A que eu menos gosto é a redacção das actas [Comentários para o Júri]. Se no início era muito criativa e muito poética, tudo muito bonito, agora já não. Agora já é a custo. Porque cansa, porque é uma actividade rotineira, cansa e toma muito tempo.” (F5)*

*“Júris, as sessões de Júris; a sessão de preparação de júri também não gosto muito, e fazer as notas do júri também (risos). Acho chata a sessão. Para já eu não gosto de falar muito, depois tenho de falar muito na sessão, tenho de estar a dizer na sessão o porquê de se ter validado, portanto a sessão de júri parece mais uma sessão de avaliação dos profissionais e dos formadores do que uma formalidade para a certificação. Pronto e nessas três horas que lá estou podia estar a adiantar trabalho.” (F6)*

*“Os apontamentos para as actas [Comentários de Júri] e ler alguns portefólios, e as grelhas, aquelas grelhas todas que tenho de fazer. E depende dos portefólios, há portefólios intragáveis, que não são muito autênticos, não são verdadeiros.” (F4)*

Por sua vez, o elemento F3, identifica as suas áreas de insatisfação relacionadas com as tarefas administrativas e mais burocráticas, e com acções de divulgação, afirmando que não tem competências de persuasão.

*“Todas aquelas partes mais burocráticas, inserção de dados no SIGO. Por exemplo, a Coordenação lançou agora a questão de divulgarmos o Centro, essa é uma tarefa que eu não me revejo muito... se tiver de a fazer faço, mas essa questão de divulgação, ou fazer a sessão de acolhimento já não gosto tanto... Ir fazer a divulgação também é um bocadinho no sentido de persuadir, convencer, e não são características que eu tenha assim tão marcadas.”*

## ■ Tema 6 – Articulação do trabalho

Neste tema o objectivo principal foi recolher informações sobre a articulação do trabalho entre os elementos da ETP. Desta forma, alguns entrevistados, referem que a articulação do trabalho, no seu geral, se desenrola de forma fluida e sem grandes dificuldades:

*“(...) E esta articulação flui com grande facilidade” (F4)*

*“A articulação processa-se de forma natural. Vamos conversando uns com os outros acerca dos candidatos, vamos dando conta do que é que estamos a fazer. Por isso é de salutar o diálogo nesta articulação.” (F5)*



*“Não tem sido nada complicado (...)” (F2)*

*“Falando o máximo possível... Articula-se melhor com uns colegas mais do que com os outros, mas isso depende pronto das afinidades, do modo de trabalhar. Principalmente é reunirmo-nos todos” (P1)*

*“A parte em que eu tenho de articular com os meus colegas de equipa, agora é na realização da ACD, porque tem de haver sempre um formador que faça a actividade e que depois faça o relatório. Mas não é difícil articular, quer dizer nós falamos (...)” (T1)*

Porém, foi também referido que esta articulação funciona com mais uns elementos do que com outros, como se pode observar através dos seguintes discursos:

*“No nível básico não existem sub-equipas, só mesmo no nível secundário. E eu sinto uma maior articulação (...) no secundário. Talvez porque os formadores do secundário estejam também muito atentos àquilo que eu faço, e que me comuniquem o que é que vão fazer (...) eu mantenho ali um nível de conhecimento e de acompanhamento diferente. Ao nível do básico isso não acontece – são os formadores e são os profissionais, separados.” (P2)*

*“Com a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento [T1], e começando logo desde de início, é relativamente fácil, ela está cá sempre no CNO, portanto alguma coisa que eu queria discutir com ela, falo logo directamente com ela. Com os profissionais, a verdade é que não temos de articular assim tanto, cada um tem os seus grupos, às vezes falamos sim de técnicas e de métodos que podemos utilizar, “como é que tu fazes aqui?”, “como é que tu fizeste da outra vez?” e portanto funciona bem (...) Com o Técnico Administrativo não me parece haver uma grande dificuldade. Com os formadores é o grande problema. No nível básico, tanto com a F5 como com a F6 não acho que exista grande articulação, mas o trabalho é feito e eles estão presentes aqui no Centro. Mas não existe grande articulação. [No nível secundário] Eu trabalho com a F3 e com a F4, que nunca cá estão, e isto é um facto. Quando preciso de alguma coisa é por e-mail, geralmente é por e-mail. (...) mesmo que estivessem as minhas horas ligadas ao e-mail, é mais complicado, enviar um e-mail com as perguntas do que falar presencialmente, e essa articulação é mais complicada.” (P3)*

*“Às vezes há dificuldade de comunicação (...) Quanto aparece um candidato que não está em processo, não pediu transferência, encaminho-o para a TDE, e com ela as coisas funcionam bem, comunicamos bem. É mais complicado com os Profissionais, porque é com eles que os candidatos contactam mais. (...) Há dificuldades de eles aceitarem algumas coisas porque estão cheios de trabalho. Quando transmito um recado de um candidato aos Profissionais, e depois esse candidato não tem feedback, eu é que fico mal, eu é que falei com o candidato. (A1)*

Por sua vez, F3 refere que não articula da maneira mais desejável, uma vez que não lhe é possível estar mais vezes presente no CNO. Refere que tenta que os colegas não sintam muito a sua ausência, tentando estar sempre contactável por e-mail e por telefone, porém sente que pode ser um elemento que não contribui para uma maior coesão dentro da ETP. Por fim, menciona que seria importante uma maior partilha de todos os elementos da equipa, acerca das suas metodologias de trabalho:

*“Vou articulando com eles, mas sei que não consigo articular da maneira que seria mais desejada [encontra-se a part-time]. O desejável era que eu realmente estivesse mais presente (...) Os Profissionais RVC, que estão a tempo inteiro, sinto que muitas das vezes, com certeza*

*que gostariam de me ter mais por perto, mais presente. Falamos muito por e-mail, e envio muitas vezes mensagens e tento que não sintam tanto essa diferença, mas poderei ser um elemento que não contribui tanto para uma coesão que era preciso haver. (...) Em termos de grande equipa se calhar gostaria que houvesse mais diálogo entre as duas sub-equipas por exemplo (...) porque eu acho que nos estamos a fechar um pouco (...) gostaria que houvesse mais partilha daquilo que realmente se está a fazer.”*

Foram também recolhidas informações sobre a **articulação do trabalho entre o Profissional RVC e o Formador**. Este tema adveio das conclusões obtidas através da análise das Reflexões Críticas, tendo-se considerado importante abordá-lo novamente na entrevista, uma vez que, pareceu afirmar-se como um conflito que é manifestado, podendo interferir com a dinâmica da organização.

Assim, C1 considera que não existe muita coesão entre o trabalho do Profissional e o trabalho do Formador, afirmando que deveriam estar mais próximos a aprenderem uns com os outros, como se depreende através do seu discurso:

*“Às vezes não me parece que exista uma coesão como seria desejável. Acho que talvez seja abaixo do desejável, porque na verdade criamos estas sub-equipas, e acho que fizemos bem. Cada profissional trabalha com um conjunto de formadores. E esse link, teria sido um link mais forte. Em vez de ser o link do cargo ou da função. Mas é o link da função é mais forte do que o link da sub-equipa. Acho que devíamos conseguir inverter esta fidelidade, é quase uma fidelidade profissional (...) na verdade o profissional RVC devia estar muito mais próximo dos formadores com quem trabalha. E aprenderem uns com os outros para os formadores terem uma visão mais abrangente e de uma esfera mais comportamental e motivacional, que é uma parte que o profissional exerce, e os profissionais terem um conhecimento mais aprofundado do Referencial de Competências Chave que também acho que isso é central, os profissionais terem um conhecimento mais aprofundado daqueles referenciais. Acho que isso é muito importante (...) Acho que não deve ser tão dividido, mas acho que está. Acho que nalguns aspectos deve estar (...) Acho que é muito mais interessante, se eles conseguirem dentro das sub-equipas, terem uma linha de continuidade (...)”*

Por sua vez, F4 refere que existe uma divisão das tarefas muito presente, havendo uma fronteira entre as esferas de intervenção de cada um, considerando que deveria haver um complemento de trabalho entre os dois:

*“E depois existe muito claramente algo que foi criado, que é muito estanque: até aqui é a esfera dos profissionais, até aqui no processo intervenho aqui, depois a partir daqui intervêm os formadores e nada é comigo, portanto é a responsabilidade deles. Já da parte dos formadores já não sinto isso, e sinto que há uma maior pressão até dos formadores a apresentarem resultados, do que dos profissionais, isto em termos de resultados (...) o que eu me referia é haver mesmo uma fronteira, um limite, que eu acho que muitas vezes não é necessário, deveria haver sim, um complemento.” (F4)*

O elemento P1 considera que a metodologia se encontra cristalizada e que os elementos da ETP se habituaram a trabalhar dessa forma, sendo os próprios formadores que apresentam resistência a entrar mais cedo no processo, devido ao tempo que despendem para a leitura dos PRA:

*“Eu acho que a metodologia está aqui um bocadinho cristalizada. As pessoas habituaram-se a trabalhar assim (...) aqui cada vez que tentamos fazer isso são os próprios formadores que*

*levantam resistência a fazer aquilo que tinham pedido antes, ou seja, que era entrar mais cedo no processo... porque eles dizem «então mais espera aí, agora entro mais cedo no processo, tenho mais sessões, tenho menos tempo para ler PRA's» (...) Se eles entrarem mais cedo se calhar até é positivo sim, mas realmente ficam com menos tempo para ler as coisas depois é um ciclo vicioso (...)" (P1)*

Através das análises das reflexões críticas foi também possível apurar uma consideração importante por parte do elemento F4. Assim, F4 considera que existe a crença generalizada de que os Formadores são responsabilizados pelo não cumprimento das metas pois não lêem os PRA, afirmando que, pelo contrário, constatou que muitos candidatos não foram à sessão de júri mais cedo, por falta de acompanhamento do Profissional RVC e por desconhecimento do referencial de competências chave. Tendo isto em conta, foi pedido aos elementos da ETP que reflectissem em torno deste assunto.

Assim, no que concerne às considerações dos Profissionais RVC, pode-se constatar que P1 refere que o referencial de competências chave do nível secundário é mais complexo do que o do básico, traduzindo-se num menor domínio do primeiro. Por sua vez, P2 menciona que conhecer bem o referencial para o formador, não é conhecer bem o referencial para um Profissional RVC. Por último, o elemento P3 refere que o existe um grande fosso entre o trabalho do Profissional e o trabalho do formador, como se depreende através dos seus discursos:

*"Nós Profissionais RVC temos claro de ter uma noção do referencial de competências chave que é para os guiarmos a escrever a sua autobiografia, para tentar que eles façam as entregas dos portfolios com o máximo de competências necessárias (...) no secundário o referencial é mais complexo e mesmo os formadores conhecem mais a sua própria área, têm de ter formação superior específica dentro da sua própria área, no básico não... como é mais simples até nós profissionais conseguimos já dominar bem o referencial. O referencial do secundário não dominamos tanto como o do básico." (P1)*

*"Isso vai existir sempre porque o meu trabalho não é ser formadora. (...) A situação está identificada, o formador em função da sua área vai pedir desenvolvimentos específicos daquilo... Eu não sei onde é que está o problema disto acontecer. (...) eu não tenho de ter conhecimentos específicos, eu tenho de saber o referencial, agora eu não tenho de saber o que é que eu hei-de pedir especificamente, coisas muito detalhadas para ele chegar aquela unidade ou aquele tema (...) E depois o formador, dentro da sua área e com o seu conhecimento do referencial de uma forma diferente ao meu porque é mesmo assim, porque eu tenho que conhecer o referencial de uma forma diferente do formador, porque eu não vou dar formação... eles vão dar formação se for preciso, por isso é que eu sou de psicologia e não posso dar formação de STC. Eu acho que é tão linear quanto isto. (...) Eu conheço o referencial. Bem? O que é que é bem? Aí é que está... se calhar conhecer bem o referencial para o formador, não é conhecer bem o referencial para um Profissional RVC, mas eu acho que isso é óbvio, eu tenho que conhecer bem o referencial, eu sei o que é que eles têm de falar e desenvolver... mas o formador sabe da sua área." (P2)*

*"Este trabalho também pouco articulado é sempre mea culpa dos dois lados. Os Profissionais RVC têm uma carga de trabalho enorme, e é complicado quando os formadores estão presentes e mesmo assim a carga do trabalho não diminui, que é o que acontece no nível básico. No que toca ao acompanhamento que o Profissional dá ao Candidato, o Profissional RVC acompanha-os até à primeira entrega do portfolio reflexivo de aprendizagens. O*

*Profissional não pode fazer mais nada até o formador ler o portfolio, porque o Profissional não pode atribuir créditos, não pode validar. Existe sem dúvida um grande fosso entre o trabalho do Profissional e o trabalho do formador. “ (P3)*

Relativamente às considerações dos formadores, verifica-se que existem pontos de vista convergentes. Por um lado, os elementos F1, F2 e F3, que se apresentam também como os elementos mais recentes no CNO, referem que em última análise está nas mãos dos formadores os candidatos irem a júri, como se conclui através dos seguintes excertos:

*“A única coisa que eu podia pedir às vezes é que gostava que os PRA’s chegassem à minha mão mais desenvolvidos, ou mais assertivos naquilo que diz respeito ao referencial, mas isso também a culpa poderá não ser do profissional, depende muito do candidato. Acho que o profissional tem um papel muito importante junto do candidato, é o profissional que está lá mais e que o encaminha. (...) Obviamente que em última análise está nas mãos do formador os candidatos irem a júri, se o formador não lê o portfolio não há possibilidade nenhuma de o candidato ir a júri (...) Se não houver um esforço por parte do profissional, em pedir, em insistir, apoiar o candidato os PRA nunca vão estar prontos, e se não estão prontos nós também vamos ler nada, por isso, uns dependem dos outros.” (F2)*

*“se o formador não conseguir cumprir com os prazos que ele próprio estabelece para si, é óbvio que se calhar não se consegue levar aquele candidato a júri porque não fez a leitura atempada do PRA. Eu acho que não há uma divisão de trabalho, acho que não (...) Nestes novos grupos, com a alteração do cronograma, o próprio formador tem essa proximidade logo de início com os candidatos o que é bom, pois começam por sentirem-se logo à vontade connosco, e perceberem um bocadinho que um orienta e que o outro vai ao encontro das coisas. E acho que o trabalho tem de ser assim mesmo em equipa, não pode haver separação.” (F1)*

*“Eu acho que nós formadores é que temos de dar o aval ou não se o candidato vai ou não a júri, porque é da nossa competência. Portanto acho que as competências estão bem divididas e o trabalho está bem dividido. Acho que está bem assim.” (F6)*

Porém, dois formadores sublinham tal crença, afirmando que deveria haver um maior conhecimento do referencial por parte do Profissional.

*“ (...)o Profissional RVC faz até um certo ponto e o formador faz até outro, e tenta-se não se centrar muito nesse campo (...) o Profissional RVC deveria ter um conhecimento maior do referencial, poderiam logo direccionar mais as pessoas. (...) Os profissionais que acham que nós levamos muito tempo a ler os portfolios, e é verdade, esse é também um dos grandes problemas e chegámos a falar com a Coordenadora sobre isso, sobre ter-se apoiado essa ideia: Se os processos pararam foi por causa do formador, e ela dizia-nos que de facto as únicas pessoas que podem analisar os portfolios são os formadores, e aí não pode entrar o Profissional RVC (...) mas acho realmente, pronto em termos de trabalho de equipa deveria mesmo ser aqui feita qualquer coisa, não sei bem o quê.” (F3)*

*“Temos que ter em consideração que todo o trabalho aqui tem um encadeamento. O meu trabalho tem impacto no trabalho do colega x, e assim sucessivamente (...) E efectivamente noto que os formadores são muito mais responsabilizados pelo não cumprimento dos objectivos do que os profissionais. E o que acontece é que nós formadores apanhamos PRA’s que nem era suposto terem feito a primeira entrega... O Profissional trabalha com o Adulto, a história de vida, a autobiografia, e há PRA’s que nos vêm parar às mãos que não têm nada disso... é só porque cumpri o meu prazo? Porque cumpri e tenho um PRA entregue? [Poderia isto ser ultrapassado] com um maior conhecimento do referencial por parte do profissional RVC... e um maior cruzamento entre as tarefas, efectivamente seria assim que funcionaria (...) existe uma maior pressão sobre o trabalho do formador do que do profissional, há um maior controle do trabalho do formador do que do profissional.” (F4)*

Por último, o elemento F5 refere que, apesar de o candidato, por vezes, não ir a júri mais cedo porque o formador não foi ágil na leitura do PRA, também aponta outra causa. Esta causa diz respeito à ideia preconcebida do candidato de que o processo acaba quando entregam o portfolio. Esta ideia é errada, uma vez que, por vezes, é necessário que o candidato evidencie mais competências junto do formador, deixando-o desmotivado, e demorando mais tempo e atrasando o processo. Aponta para este facto, afirmando que esta crença terá de ser desmistificada pelo Profissional RVC ao longo do Processo:

*“Acontece que a desocultação de competências não é suficientemente feita, no sentido de lá estar as competências suficientes e depois o formador tem que estar a dar seguimento ao trabalho do profissional e tentar que o adulto revele, evidencie, espelhe mais competências e esses desenvolvimentos levam tempo, e desmotivam o adulto, que julgam que uma vez entregue o portfolio acabou e não há mais nada a fazer. Essa ideia, esse paradigma que os adultos têm que o processo acaba quando o portfolio está elaborado têm que ser desmistificado pelo Profissional RVC ao longo do processo, e na construção do PRA, que é para o adulto não ficar desmotivado depois quando o formador lhe pede mais coisas para desenvolver. (...) Depois atrasa-se o adulto a ir a júri por causa disso, por vezes pode ser mesmo pelo formador não ser suficientemente ágil na leitura e rápido, porque tem que se dar um tempo a si próprio e obrigar-se a si próprio a ler um determinado numero de PRA's em tal tempo, por vezes não consegue porque o trabalho é muito e então pode acontecer atrasos.” (F5)*

## ■ Tema 7 – Constrangimentos da actividade profissional

Através dos discursos de alguns entrevistados foi possível verificar alguns constrangimentos que interferem com a actividade profissional dos elementos da equipa. Desta forma, a indefinições de tarefas, a situação contratual e as metas quantitativas apresentam-se como possíveis constrangimentos.

No que concerne às indefinições de tarefas, o elemento P2 afirma que estas não se encontram bem definidas, considerando que deveriam estar definidas, uma vez que se torna cansativo, dando um exemplo:

*“E depois esta coisa que nunca esteve, nem nunca vai estar que são as funções definidas. As funções definidas nunca existiram nem nunca vão existir, por muitos livros de procedimentos e cadernos de procedimentos. Eu acho que deveriam estar definidas, pelo menos em algumas situações, e eu perco tempo com uma série de outras coisas... Pequenas coisas, por exemplo, o SIGO, e eu já perguntei uma vez isto há Coordenadora, ou sou eu que sou burra e não estou a perceber ou então... Os candidatos quando se inscrevem dizem numa folha que nível de escolaridade é que têm, e depois tu inscreve-os no SIGO para a escolaridade seguinte... não sou eu, e isso venham-me dizer o que quiserem, acho que não está nas minhas competências, porque eu não sou formadora, não sou eu que vou validar as competências... eu posso durante a sessão perceber que um candidato se calhar em vez de um nível B2, consegue um nível B3, portanto deixa-me cá lembrar que vou alterar no SIGO... não altero nada, pois é o formador que está a acompanhar formalmente o candidato e a validar. E os formadores não alteram isso no SIGO (...) estas pequeninas coisas tiram-te horas de sono, tiram-te horas de*

*preocupação durante o dia que tens de estar a pensar naquilo e não podes pensar noutras coisas, percebes? Portanto nestas pequenas coisas eu acho que sim.”*

Por sua vez, o elemento T1, apesar de o seu trabalho ser mais individualizado e não haver a necessidade de trabalhar muito em equipa no seu dia-a-dia, afirma que por vezes se apercebe, em reuniões de equipa, que existe uma falta de definições de tarefas. Refere ainda que as equipas de trabalho são bastante influenciadas pelo o estilo de liderança.

*“ (...) Portanto, para mim os Profissionais RVC eu acho que eles são bons mas depois às vezes apercebo-me que um não faz uma coisa, outro não faz outra... mas eu não sei quem é que faz, e quem é que não faz, eu não sei realmente. As vezes penso que se calhar as coisas deviam estar mais bem definidas... Eu por exemplo gosto de trabalhar com regras muito bem definidas e saber com o que é que conto, e se eu trabalhasse mais em equipa eu teria de definir muito bem as coisas, mas eu funciono assim, (...) Às vezes o que eu me apercebo, nas reuniões de equipa, é que as balizas não estão muito bem definidas, falta se calhar um bocado a definição de regras. (...) Eu acho que as equipas de trabalho são muito influenciadas pelo estilo de liderança, e eu acho... é como eu te disse, eu funciono melhor com regras bem definidas, mas... como é que eu te hei-de explicar? Como não sou eu que estou a gerir a equipa, eu não sei como se poderia fazer melhor.”*

O elemento F2, refere que a indefinição de tarefas pode gerar conflitos, considerando que para as tarefas ficarem definidas, por vezes, é necessário centrar-se nos pormenores, para se evitar perdas de tempo, pois o cronograma não é suficiente para definir pequenas funções como se pode observar através do seguinte excerto:

*“Acho que deviam estar definidas as funções de cada um, funções do profissional, funções de formador. O cronograma não é suficiente para definir pequenas funções (...) sinto que na equipa às vezes esta falta de definição de funções gera conflitos. Quem faz o que? (...) tem de se ir ao pormenor, se é para evitar perdas de tempo. Quando às vezes os pensamentos são do tipo: “ai isto é aquele que faz, eu nem me vou preocupar”, e o outro pensa assim também, quando chega a altura não está feito e é preciso é que esteja feito. E às vezes foge-se de chegar ao pormenor na definição de tarefas.”*

As **diferenças na situação contratual** dos Profissionais RVC e dos Formadores, apresenta-se como um constrangimento dentro da ETP e como uma das principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho entre equipa.

*“Acho que as grandes dificuldades de toda a equipa tem a ver com a instabilidade contratual (...) Eu acho que o facto de a nível contratual as coisas serem diferentes, os formadores têm uma barreira muito fixa das funções deles, enquanto nós somos muito mais flexíveis, mas isso tem a ver com as pessoas também (...) com os formadores, e é normal, a nível contratual estão diferentes, alguns deles já trabalham aqui há muito tempo, e há muito mais tempo do que eu aqui no Centro, mas a grande verdade é que as funções delas mentalmente são aquelas e não conseguem fugir para outras coisas que também poderiam fazer.” (P3)*

*“Depois também há a questão da contratação ser diferente, isso também influencia (...) é uma forma de diferente de trabalhar. O próprio SIADAP ou o próprio sistema de avaliação é diferente, portanto logo aí vai fazer com que os elementos de uma equipa não se sentem avaliados da mesma maneira, têm as suas resistências.” (F3)*

Por fim, como último constrangimento foi detectada a questão das **metas quantitativas**, as quais contribuem para uma menor crença no potencial do Processo

RVCC e para um um desencantamento, como se pode concluir nos excertos seguintes:

*“(...) faríamos um trabalho muito mais interessante e trabalharia com muito mais gosto, não tenho duvida nenhuma, e uma parte daquilo que acho que já não me interessa nada, se calhar interessaria, porque o facto de trabalhar à frente das metas quantitativas também te leva a desacreditar e a desencantar no processo RVCC. Acho que era muito mais interessante se não tivéssemos esse constrangimento.” (C1)*

*“Infelizmente acredito menos no processo, porque eu acreditava nisto com unhas e dentes, mas estou, porque não aceito a forma como isto se está a tornar [metas quantitativas] (...) se calhar é utopia minha, se calhar é, mas fizeram-me acreditar nisto de uma forma e agora estão-me a fazer trabalhar de outra. (...) Eu acreditava neste processo a 100%, conseguia-o defender com unhas e dentes, neste momento não me apetece... da forma como ele é trabalhado aqui.” (P2)*

*“[entra em confronto com o trabalho], porque eu acredito piamente no processo mas de forma séria, não querendo dizer que aqui não se faz de forma séria não é isso, mas entra em confronto, claro que sim. (...) Por isso a qualidade acaba por sermos nós técnicos a exigí-la, acaba por ser isso obrigatoriamente. (...) Quando eu iniciei funções como profissional RVC foi porque acreditava no projecto em si, e porque efectivamente considero que este é um processo válido desde que seja um processo honesto. E fico sempre triste quando vejo que existem sítios onde não acontece. (...) o processo RVC tem como base a reflexão das aprendizagens e a reflexão não se faz num mês (...)” (P3)*

*“Acredito que o processo poderia ser muito melhor se não houvessem metas, porque eu acho que as metas façam com que muitos de nós desvalorizam o próprio processo, mesmo a equipa técnico-pedagógica. (...)” (P4)*

*“Eu às vezes fico muito frustrada Maria, em fazer parte desta massificação, e sinto-me muito incomodada com isso, eu não reconheço credibilidade no meu próprio trabalho, e isso sim interfere com o meu trabalho, com a minha ética profissional e fico muito frustrada com isso, porque não é à toa que no senso comum as pessoas dizem que isto não tem crédito nenhum, sobretudo este mais recente, não digo no tempo, e é injusto para outros, é injusto para aqueles que merecidamente conseguiram... E conheço muitos, ainda bem.” (F4)*

## ■ Tema 8 – Equipa Técnico-Pedagógica

Neste tema pretendeu-se conhecer, na opinião dos entrevistados, a dinâmica da equipa onde se encontram inseridos, caracterizando-o no seu geral, identificando pontos fortes e área de melhoria. Da mesma forma, foi pedido aos entrevistados que caracterizassem o trabalho em equipa e de que forma este é promovido.

Assim, alguns elementos **caracterizam a Equipa**, como sendo uma boa equipa e em termos de profissionalismo com um bom nível académico e uma boa formação científica.

*“Eu acho que é uma equipa muito dinâmica e muito open mind... Eu acho que em termos de profissionalismo as pessoas da equipa são bastante capazes” (T1)*

*“Acho que a equipa no seu todo é constituída por pessoas com óptimo nível académico, com uma boa formação científica. São pessoas de diferentes faixas etárias, em diferentes fases de vida. (...) São níveis de maturidade completamente diferentes, temos pessoas já casadas, com*

*filhos, e depois tens pessoas muito mais novas com outros interesses. Existe alguma dificuldade de concentração, (...) isso pode-me fazer confusão a mim, porque não tenho esse sistema de trabalhar. Acho que também esta fluidez às vezes pode não ser potenciadora da capacidade produtiva. Não me parece que a equipa esteja em pleno na sua capacidade produtiva.” (C1)*

*“A nível profissional também as pessoas estão todas bem preparadas... pronto às vezes pelas relações serem muito boas pode levar a que haja um menos rendimento profissional, digamos assim, por as relações serem tão boas. Mas de um modo geral acho que as pessoas são profissionais e têm uma formação prévia para fazer um bom trabalho. É a melhor, ou das melhores equipas em que eu estive inserido, a nível pessoal.” (P1)*

*“Ao nível profissional é uma equipa muito boa, em termos científicos, são pessoas que sabem o que fazem (...) por isso eu acho que a nível de conhecimentos, deve haver poucas como a nossa.” (P2)*

*“Ao nível profissional acho que é uma equipa muito competente. (F5)*

*“Profissionalmente acho-os todos muito bons, estão todos muito bem... sabem todos muito bem o que é que têm de fazer (...)” (F6)*

Relativamente às relações interpessoais, através da maior parte dos discursos, pode-se observar que:

*“Acho que o relacionamento entre os membros da equipa é honesto, afável, um ótimo ambiente de trabalho em que não é nada competitivo e em que todos estão com a firme convicção que é importante trabalhar pelo mesmo objectivo (...)” (C1)*

*“Eu acho que as relações são muito boas, as relações interpessoais.” P1*

*“Ao nível das relações interpessoais, parece-me ser também uma equipa interessante, com algumas sinergias próprias duma equipa que é numerosa, e é natural depois haver aquela congregação de mais uns do que outros, mas de uma maneira geral há o dialogo suficiente para se superar dificuldades que vão surgindo.” (F5)*

*“E além disso é um grupo onde existe muita camaradagem, dá-se toda a gente muito bem, falamos todos muito bem e acho que sim, acho que funciona bem.” (F6)*

*“No geral sinto que me enquadrei bem e me adaptei bem à dinâmica que já estava instituída, portanto as pessoas que eu fui aqui encontrar, foram pessoas com quem eu rapidamente comecei a interagir profissionalmente no sentido positivo. Algumas pessoas, mas isso obviamente tem a ver com feitos, dou-me mais do que com outras, mas nunca deixo que haja uma interferência no desempenho profissional só porque eu não me dou com uma determinada pessoa.” (F1)*

*“Existem particularidades, nós todos somos diferentes, mas no geral acho que é excelente, acho que é mesmo excelente, tirando as particularidades que cada um tem. E como eu disse à pouco, é muito difícil encontrar um Centro como o nosso e uma equipa como a nossa.” (A1)*

Porém, o elemento F3 apresenta uma outra opinião, considerando que as relações interpessoais da ETP aparentam ser muito boas, mas que não tem uma abertura para opiniões diferentes, tornando-se superficial. Noutro ponto de vista, afirma que a estratégia utilizada de dividir a equipa por sub-equipas pode, por um lado



agilizar o trabalho, mas por outro não permite um maior contacto profissional e pessoal com outros elementos, como se depreende através do seu discurso:

*“Aparentemente parece haver uma relação [interpessoal] muito boa entre todas as pessoas, mas eu acho (...) que se calhar nem toda a gente se sente à vontade para dar uma opinião que vá contra aquilo que os outros pensam... eu tento dar essas opiniões, mesmo que me custe muito, ou saiba que não vale a pena falar porque não vou conseguir alterar nada, mas não deixo sempre de ficar a pensar «agora como será que vão reagir», e sei que não se reage sempre muito bem a pessoas diferentes, à diferença, a opiniões diferentes, há muitas conversas paralelas digamos assim, acaba por haver aquela superficialidade de facto (...) Acho que se está a perceber, de facto, nesta equipa há essas questões a nível das relações interpessoais, e a Coordenação está a tentar fazer mesmo da melhor maneira, acho que é uma Coordenação atenta àquilo que se passa, e está a tentar da melhor maneira encontrar formas de ultrapassar estas questões (...) É natural que haja pessoas que pelos seus modos de trabalhar também se dêem melhor umas com as outras, e depois como também temos o sistema de sub-equipas, de equipas dentro de equipas, acaba por... se por um lado agiliza o trabalho, por outro lado... às vezes também gostaria de trabalhar com outros Profissionais RVC que não estou a trabalhar, em termos de formadores não dá mesmo para alterar as sub-equipas, por causa das nossas áreas, nós estamos mesmo divididos como era possível ser... mas acho que, se calhar para este melhor relacionamento entre a equipa, não haver essas sub-equipas teria essa vantagem, de poder haver um maior contacto profissional, e consequentemente pessoal. Acho que não era nada mau realmente se permitir uma maior troca entre formadores e profissionais também.” (F3)*

Tendo estas considerações em conta, interessa apresentar os **pontos fortes** e as **áreas de melhoria**, que segundo os entrevistados, caracterizam a ETP. Assim sendo, segue um quadro onde se apresenta simplificada e tais categorias

Elementos da ETP	Pontos Fortes da ETP	Áreas de Melhoria da ETP
<b>C1</b>	Baseiam-se na qualidade humana e na qualidade científica;	Mais expressividade e assertividade no momento e local certos – em reunião de equipa; É necessário, por parte de alguns elementos, encarar o erro como algo positivo, e potenciador de aprendizagens, mesmo quando assinalado em público. <i>“Resumindo, talvez seja elevar a média de maturidade. Nós temos elementos mais novos e elementos mais velhos e às vezes há uma cisão em termos comportamentais e nós podíamos tentar aproximar e criar uma média de maturidade viável para cada um dos grupos.”</i>
<b>A1</b>	Amizade, espírito de camaradagem, sendo o que mais se evidencia;	Uma maior comunicação dentro da equipa, afirmando existirem grandes falências nessa comunicação. <i>“As pessoas não comunicam na melhor maneira.”</i>
<b>T1</b>	É a dinâmica da equipa em si, a abertura a novas situações, e o esforço pelo êxito no trabalho;	Maior definição de tarefas e estabelecimento de regras
<b>P1</b>	Baseiam-se nas relações humanas, na interacção entre os diversos elementos e na sua formação científica.	Interacção mais profissional, assumindo mais responsabilidade nas tarefas delegadas, mesmo que não sejam tão interessantes como as demais, evitando <i>“mandar para cima dos outros”</i> .
<b>P2</b>	Esforço entre os diversos elementos para o cumprimento das metas	Maior equilíbrio na dispersão na sala open-space; Maior definição nas tarefas.

	quantitativas, e a capacidade para aceitar tal forma de trabalho afirmando que <i>“Antes havia muito menos pressão de números.”</i>	
<b>P3</b>	É a união entre si, e a capacidade de trabalhar;	Maior organização e interligação das funções.
<b>F1</b>	Noção de que o objectivo é comum para todos, tendo de cumprir metas;	Gerir as presenças dos elementos no CNO, <i>“Acho que, se calhar se todos estivéssemos sempre aqui, se calhar em termos de falhas nos procedimentos ou em melhorias no próprio desempenho das coisas, se calhar funcionaria mais depressa ou seria mais fácil e mais imediato a resolução de algumas situações”</i>
<b>F2</b>	Centram-se na coesão, na frontalidade e no espírito de entreaajuda	Maior definições de tarefas, podendo gerar conflito <i>“Acho que deviam estar definidas as funções de cada um, funções do profissional, funções de formador (...) às vezes esta falta de definição de funções gera conflitos.”</i>
<b>F3</b>	Baseiam-se na receptividade a novos elementos, na abertura para realizar formações e conhecer mais sobre o processo, na autonomia, permitindo <i>“à Coordenação ter confiança no trabalho de equipa”</i>	Relações interpessoais; maior conhecimento do referencial por parte do Profissional e não estar tão centrado nos formadores; respeito pela opinião contrária; mais cuidado na relação com o candidato, sendo mais atenciosos; e um maior cuidado em gerir as formas de estar no open-space, uma vez que, os candidatos se dirigem lá para sessões ou pedidos de informação.
<b>F4</b>	Pensamento crítico, boa capacidade de reflexão, de questionamento, de novas ideias e propostas, de adaptação a diferentes contextos, apresentando uma autonomia e versatilidade;	Trabalhar na comunicação da equipa; um maior domínio técnico do Processo RVCC, da sua essência <i>“É muito importante, o que eu acho que se deveria trabalhar é mesmo esta crença, uma cultura... «a Educação de Adultos o que é?», é a essência mesmo, isso tem de ser trabalhado, porque acho que muitas vezes os adultos são tratados como se fossem mente captos, ou só mais um como números, ou uns burros, ou um rótulo clínico.”</i>
<b>F5</b>	Baseiam-se na formação científica, na heterogeneidade e no gosto pelo trabalho;	Vínculo de contratação dos formadores; ultrapassar a ideia preconcebida de que quando os números não são atingidos é por maior culpa do Formador do que do Profissional RVC, <i>“De facto sentimos que há maior preocupação relativamente às falhas dos formadores do que às falhas dos profissionais RVC, por parte da liderança, sempre foi assim neste CNO”</i>
<b>F6</b>	Relações interpessoais	Maior equilíbrio na dispersão na sala open-space; maior frontalidade e comunicação com um dos elementos da equipa, gerindo as quezílias.

Quadro 10 – Pontos fortes e áreas de melhoria da ETP

Por conseguinte, como se pode observar através da análise do discurso, a maioria dos entrevistados considera que o **trabalho em equipa** é bastante positivo e funciona bem, existindo coesão e promovendo-se os talentos de cada um, como se pode depreender através dos seguintes excertos:

*“Os colegas trabalham bem em equipa, eu pelo menos acho que sim... acho que as pessoas se dão todas bem, pode haver algumas que não se dão tão bem, mas no geral a equipa dá-se bem.” (T1)*

*“Acho que é bom, essa parte funciona bastante bem. Pomos em causa aquilo que fazemos, tentamos sempre melhorar e pronto vai havendo essa liderança que também nos diz quando é que temos de parar de pôr as coisas em causa e levar para a frente, para não estarmos sempre com dúvidas, dúvidas a mais também não ajuda, tem de haver sempre essa liderança” (P1)*

*“Até ver, acho que há coerência entre os objectivos traçados e o desempenho. Existe coesão, embora obviamente haja falhas, mas nós temos sempre preocupação em equipa de resolver essas falhas o mais depressa possível, para que as coisas não se prologuem em demasia no tempo, se não depois é mais complicado ir atrás.” (F1)*

*“Eu acho que aqui se promove os talentos de cada um e acho que, mais recentemente, a Coordenadora está mais atenta a isso, e acho do que depender internamente acho que sim (...) Eu acho que trabalhar em equipa é também a oportunidade de cada um desenvolver os seus talentos, focalizando nas metas e nos objectivos, pois se são os objectivos do CNO são os nossos objectivos.” (F4)*

Porém, há uma entrevistada que faz referência a uma falta de comunicação dentro da equipa:

*“ (...) o trabalho de equipa aqui pode funcionar melhor se houver uma comunicação melhor. Acho que a parte mais importante é mesmo a comunicação melhor. Mais expressiva. (...) Este trabalho não se pode fazer sem ser em equipa. (...) Aqui tu não podes fazer. O contexto deste trabalho não é possível se as pessoas não trabalharem em equipa. Podem é trabalhar melhor ou pior em equipa.*

Por sua vez, o elemento A1 considera que não existe um espírito de entreajuda, como se pode verificar:

*“Isso às vezes não acontece porque eu pessoalmente sinto que muita gente me pede favores e eu faço e quando peço algum favor nem sempre me fazem. E às vezes estou muito atrapalhado e peço um favor e às vezes não o fazem. E eu mesmo que esteja atrapalhado tento sempre fazer alguma coisa para colmatar esse aspecto. E isso é trabalho em equipa.”*

Por fim, dois elementos referem que o trabalho em equipa poderia ser mais coeso e que se deveriam trabalhar nas questões das relações interpessoais, no respeito pela opinião contrária:

*“O trabalho em si acho que poderia ser mais coeso, até porque se a articulação é difícil trabalho não é tão coeso quanto isso, e poderia ser mais.” (P3)*

*“Acho que há de facto questões a trabalhar a nível desse trabalho de equipa, as relações interpessoais, o respeito... Portanto aquilo que eu considero que é um verdadeiro trabalho de equipa, aqui há mas é a tal questão de haver uma maior abertura para a para a opinião diferente, para modos diferentes de trabalhar...” (F3)*

Um outro aspecto abordado diz respeito à **promoção desse trabalho em equipa**, e segundo a análise dos discursos, é possível afirmar que esse trabalho é promovido autonomamente pelos elementos, construindo entre si um espírito de

equipa, sendo reforçado e lembrado pela Coordenadora. As reuniões de equipa também se mostram ser um momento de promoção do trabalho em equipa.

*“E acho que o trabalho de equipa é promovido por nós próprios, pela equipa em si, e pela Coordenação também... penso que o trabalho de equipa é promovido por todos nós... acho que há um esforço de toda a gente para que as coisas corram bem e para que o resultado final seja bastante positivo, e eu acho que isso é muito bom. E acho que isso também é um ponto forte da equipa, as pessoas esforçam-se para que as coisas corram bem.” (T1)*

*“(...) vem da própria disposição que as pessoas têm, do conhecimento que as pessoas já têm, da pré-disposição que têm para aprenderem mais e também vem da liderança, que incentiva o trabalho em equipa ou incentiva simplesmente um trabalho autocrático.” (P1)*

*“Eu acho que parte de cada um de nós, mas muitas vezes tem de ser lembrado. A Coordenadora lembra-o, mas também nos dá uma grande autonomia. Por exemplo as reuniões de equipa eu acho que é a grande promoção do trabalho de equipa, porque envolve toda a gente, acho que sim, nesse sentido acho que sim”*

Por sua vez, o elemento F4 refere que existem momentos informais que são importantes para a promoção do trabalho em equipa porém, por vezes, não existe um limite, podendo prejudicar o trabalho dos demais.

*“Eu acho que é promovido por cada um de nós... Os espaços informais, aqueles momentos informais são importantes (...) mas muitas vezes são levados ao extremo, à confusão. Se eu ler um portfolio aqui no Centro é impossível, não rende, é muito barulho, muita brincadeira (...) eu acho que esses momentos informais são bons promovem o tal espírito de equipa, mas eu acho que são muitas vezes em exagero, é como se não houvesse auto-consciência de um limite e isso pode prejudicar. As reuniões de equipa não promovem.” (F4)*

O elemento F3, refere que as reuniões de equipa são stressantes, afirmando que seria importante existirem mais momentos de partilha e comunicação entre os elementos com outro formato que não as reuniões de equipa:

*Nós em equipa temos apenas os momentos da reunião de equipa, e são momentos muito stressantes para todos (...) Acho que se calhar devia haver mesmo mais momentos em que estivesse a equipa, não só como se fez e saímos daqui e irmos para outro contexto... mas também dentro da própria equipa se calhar pôr-nos a fazer técnicas de trabalho de grupo, ou equipa... promover um pouco mais um verdadeiro contacto entre as pessoas... porque às vezes estamos aqui todos, estamos a falar mas é a tal coisa, tudo muito superficial. E tentar fazê-lo com o melhor tacto possível, porque as pessoas são diferentes, vão ser sempre diferentes, somos muitos... mas acho que ganharíamos muito se estivéssemos mais vezes juntos, mais vezes as discutir coisas... mas não ser aquele género de reuniões de equipa em que às vezes também estamos a ver questões mais gerais e não tanto olhar para nós cá para dentro.” (F3)*

No processo de interacção entre os elementos da ETP, é certo que, por vezes, podem surgir **conflitos**. Este foi outro aspecto abordado pelos entrevistados, solicitando que reproduzissem uma situação de conflito dentro da equipa, e que referissem como resolveram tal situação. Desta forma, não interessa aqui apresentar quais foram os conflitos em si, mas sim, a forma como lidam e como encaram o conflito.

Assim, o elemento C1 refere que lida de forma bruta com os conflitos, não tolerando falta de honestidade e frontalidade. Porém, menciona que não existem muitos conflitos na ETP, como se depreende através da sua afirmação:

*“Eu lido com o conflito um bocado à bruta (...). Alguns aspectos do conflito. Há um aspecto com o qual eu lido definitivamente à bruta, que é com a falta de honestidade ou com a falta de frontalidade (...) Agora, porque é que eu não tenho também relações de conflito também muito graves? Pelo menos eu não sinto. Porque as pessoas desta equipa são genuinamente boas pessoas, e portanto não sinto situações de conflito.”*

Da mesma forma, A1 afirma que lida com os conflitos de forma bruta, afirmando que deverá existir uma maior articulação no trabalho entre a equipa.

*“(...) sou um pouco bruto a lidar com os conflitos. É preciso uma maior articulação, e depois isto pode gerar conflito.” (A1)*

Por sua vez, o elemento P1 encara o conflito como algo positivo, dando a sua opinião mesmo quando esta pode ser contrária e não aceite. Refere que existem várias estratégias para se lidar com os conflitos, sendo adaptáveis em função de cada um. Afirma ainda que, em relação a alguns elementos da equipa, sente que não existe abertura suficiente para se lidar com o conflito, como se verifica através do seguinte excerto:

*“Conflitos existem muitos... eu não encaro o conflito como uma coisa negativa, por isso conflitos existem muitos, quase diariamente (...) mas que também aprendi um bocado isto, a dizer as coisas que eu não acho bem, embora possa nem sempre ser aceite a minha opinião, mas paciência é mesmo assim, mas pelo menos dizer as coisas, tentar conversar... Os conflitos dependem das pessoas com quem são e há várias estratégias, e essas estratégias têm de ser adaptadas em função das pessoas. Há outras pessoas que eu não sinto tanta abertura, tem de ser aos poucos... depois há conflitos que se calhar não valem a pena dizer de um modo muito mais directo, porque a pessoa ou pode levar a mal ou o benefício não justifica que se torne mais aberto (...) então adapto-me um bocadinho e saber adaptar-me, e neste caso até se pode considerar que poderia ser um conflito latente mas se eu me adaptar deixa de ser um conflito.” (P1)*

Um entrevistado refere que os maiores conflitos que surgem na ETP advêm da falta de definições das tarefas do Formador e do Profissional RVC, afirmando que é necessário perceber os diversos pontos de vista, melhorando os processos de comunicação na equipa:

*“Os maiores conflitos tem sobretudo a ver com: onde começa a função de um e onde termina a função do outro, entre o Profissional RVC e o formador, e portanto é o tentar com as pessoas e tentar perceber os pontos de vista. De que forma é que é resolvido? Tem de se falar e resolver, e tem de se chamar a atenção. E acho que o processo de comunicação deveria ser melhor.” (P3)*

Por sua vez, alguns elementos da equipa referem que resolvem os conflitos de forma directa, através do diálogo. Concomitante, o elemento F1 afirma que é impulsiva, tentando controlar essa impulsividade, enquanto que o elemento F3 refere

que sente dificuldade em lidar com situações de conflitos, mas que tenta sempre dar a sua opinião, como se pode depreender através dos seguintes excertos:

*“Como sei que sou muito impulsiva tento controlar a minha impulsividade, para não gerar confusão. (...) tento conversar (...) mas acho que consigo no diálogo, fazer-me entender e fazer entender às outras pessoas a minha posição (F1)*

*“Resolvo de forma directa e assertiva. Não gosto de meias palavras.” (F4)*

*“Com o diálogo e com o esclarecimento, sempre foi assim.” (F5)*

*“Eu tenho muita dificuldade em lidar com situações de conflito, mas também se achar que estão a ser injustos falo, por muito que me custe... custa mesmo, a nível pessoal custa muito falar sobre certas coisas (...) Porque a maneira como se lida com certos conflitos depois também acaba por afectar muito o trabalho de equipa (...) Se é uma injustiça, e se de facto não concordo, tento dar a minha opinião, e acho que é falando com as pessoas que tento resolver esse conflito.” (F3)*

Por fim, o elemento F2, prefere não lidar com os conflitos do que enfrentá-los, referindo que justifica os comportamentos dos outros para não se aborrecer. Não obstante, identifica a questão da presença física obrigatória de alguns formadores no Centro, e de outros não, como sendo uma injustiça:

*“(...) eu também sou uma pessoa que foge um bocadinho a conflitos, e justifico muito o comportamento dos outros para não me chatear. E enquanto eu justificar o comportamento dos outros, e conseguir justificar o comportamento dos outros, não é que tenha muitas razões ou muita coisa que justificar, não tenho, mas posso dizer que a única coisa que sinto uma maior injustiça aqui no centro, relativamente aos formadores, é que a umas pessoas, não é exigido mas há uma pressão para, uma pressão que está no ar para estarmos mais presentes, para estarmos aqui, para fazermos o trabalho aqui e que a outras pessoas não existe essa exigência (...)”*

Como última categoria deste tema 8, e por se mostrar pertinente, surge a questão da **comunicação** entre os elementos da ETP. Desta forma, ao longo da entrevista, diversos elementos abordaram a comunicação através de diferentes pontos de vista. Assim, alguns afirmaram que a comunicação da ETP apresenta algo a melhorar, existindo falências, como se pode verificar através dos discursos:

*“A comunicação. Acho que há grandes falências na comunicação entre uns e outros. As pessoas não comunicam na melhor maneira.” (A1)*

*“A comunicação, que está sempre presente em todos os grupos... trabalhar a comunicação” (F4)*

*“A comunicação é muito importante. Acho uma coisa difícilima. (...) uma comunicação melhor. Acho que a parte mais importante é mesmo a comunicação melhor. Mais expressiva. (...)” (C1)*

*E acho que o processo de comunicação deveria ser melhor.” (P3)*

*“Acho que não existe, por vezes, uma comunicação aberta a 100% entre a equipa, exactamente porque há pessoas que se calhar estão muito metidas para si e têm alguma dificuldade em pôr em prática essa comunicação que permitiria um funcionamento muito mais coeso e evitaria situações que às vezes são desagradáveis.” (F1)*

*“(...) de facto se nós assim de repente podemos dizer que temos um bom espírito de equipa e uma boa comunicação, quando vamos ver e pôr na prática acho que temos essa fragilidade, neste momento de não nos sentirmos tão à vontade, ou de parecer que vamos estar a questionar aquilo que a outra pessoa está a dizer. E nem eu por vezes tenho à vontade, digamos assim, para chegar ao pé das formadoras e fazer algumas observações, e sei que elas também não têm comigo porque às vezes olham para mim e podem pensar que eu já estou aqui há mais tempo. Há estas duas fases da moeda.” (F3)*

Três elementos referem que a comunicação entre os elementos da ETP está a melhorar e que não sentem barreiras, considerando que existe uma boa comunicação:

*“Está muito melhor, está muito melhor é verdade. Eu acho que também ajudou muito o sítio, o facto de ser open space, porque nas Olaias nós estávamos muito afastados... portanto as condições físicas, de instalações ajudaram muito bem isso. Eu vejo as pessoas com quem eu trabalho, bem ou mal eu me dou com elas, eu vejo-as... se precisar estão logo aqui ao lado. Portanto a comunicação está muito melhor. Acho que sim.” (P2)*

*“Eu não sinto barreiras na comunicação, então quando é preciso comunicar alguma coisa, eu comunico e as pessoas comunicam. O facto também de trabalharmos em open-space e não estar cada um no seu canto, embora possa ter algumas desvantagens em termos de concentração no trabalho, mas depois dá-nos a vantagem de estarmos sempre muito uns com os outros e falamos.” (T1)*

*“Acho que existe uma boa comunicação” (F6)*

## ■ Tema 9 – Reuniões de Equipa

Neste tema, pretendeu-se abordar as considerações que os elementos da ETP têm acerca das reuniões de equipa semanais, e se os ajuda na condução do seu trabalho, aplicando as decisões tomadas.

Posto isto, no que se refere às considerações gerais sobre as reuniões de equipa, C1 menciona que as reuniões servem para resolver situações e para a tomada de decisões:

*“Eu esforço-me para que as minhas reuniões de equipa sejam (...) para resolver aquilo que há para resolver, e decidir aquilo que há para decidir.”*

Alguns elementos da ETP afirmam que a reunião de equipa é importante e útil, e que serve para a Coordenadora perceber em que situação se encontra o trabalho. P2 afirma que o facto de estarem a ser preparadas com antecedência e serem transmitidas as conclusões a toda a equipa, que as reuniões se estão a tornar melhores.

*“São muito importantes, mais que não seja se não for para organizar o trabalho da semana a seguir, que se analise então o trabalho da semana que se passou (...)” (A1)*

*“Acho que estão cada vez melhores (...) Estão mais organizadas, portanto acho que nesse sentido estão a caminhar bem, o facto de serem preparadas antes, de serem comunicadas as conclusões” (P1)*

*“É assim eu acho que as reuniões semanais fazem sentido para se perceber o que é que cada um anda a fazer, para a própria coordenação saber, uma vez que há uns que têm mais liberdade de movimento e nem sempre tão presentes do que outros (...)” (F1)*

*“(...) mas é claro que é útil, é um momento em que a Coordenação tem toda a gente, em que estamos todos e que temos também, se assim o desejarmos, a oportunidade de conversarmos todos.” (F3)*

Porém, outros elementos referem que as reuniões de equipa poderiam assumir outro formato, não havendo necessidade de ter uma periodicidade semanal, sendo que alguns apontam soluções, como se pode observar através dos seguintes discursos:

*“(...) Se calhar numa semana cada profissional estava com os seus formadores, 15 minutos, para acertar coisas (...) e de 15 em 15 dias tínhamos com a Coordenadora para fazer este ponto de situação, por exemplo.” (P2)*

*“Tenho a dizer que não as considero muito produtivas, vejo que não haveria necessidade de serem semanais, bastaria quinzenalmente, porque esse tempo faz falta para o cumprimento de outras tarefas” (F5)*

*“(...) Resumindo, uma reunião mensal geral, e quinzenalmente fazer uma reunião de sub-equipas e, isso dependeria da necessidade (...) pois de mês a mês não vamos estar sempre a alterar procedimentos, mas pelo menos uma reunião em dez quinze minutos se desse a conhecer o que é que se está a fazer em termos de sub-equipa (...)” (F1)*

*“Acho que há demasiadas reuniões de equipa e poucas conclusões” (F2)*

Concomitantemente, no que concerne ao processo da reunião de equipa, pretendia-se saber se este momento **os ajudava na condução do seu trabalho**, pelo que, apenas três dos oito elementos que referiram este facto, afirmaram que sim, como ilustram os seus depoimentos:

*“Ajudam muito... Aplico sempre aquilo que foi decidido em reunião, e esse ponto de situação faz com que o meu trabalho seja mais regulado.” (T1)*

*“Ajuda muito, principalmente, quando estamos na reunião conseguimos estar todos a falar sobre o mesmo assunto... (...) Aqui na reunião conseguimos estar todos a falar do mesmo, ao mesmo tempo e com a coordenação a achar se nós estamos a ir pelo o caminho certo ou se não e a dar as suas indicações.” (F6)*

*“Sim de uma maneira geral sim. Mas nem sempre as decisões tomadas são as mais acertadas depois na prática, ao nível de resultar. Por vezes há certos problemas que são instituídos que se vêm a revelar que não são eficazes.” (F5)*

Os outros cinco elementos referem que a reunião de equipa não os ajuda na condução do seu trabalho, pois durante a semana comunicam com a sua sub-equipa e não lhes acrescenta muito, como se pode verificar através dos discursos:

*“(...) em termos de equipa de formadores e profissionais não me acrescenta nada, não, rigorosamente nada. Porque lá está é o que eu te digo, eu faço a reunião com os meus formadores antes, vou fazendo durante a semana, portanto tudo o que é falado aqui para mim não é novidade, eu já sei (P2)*

*“Não acrescenta nada, não. Eu como estou aqui praticamente o dia todo, todos os dias, eu também se precisar de acertar pontas, ou falo logo directamente com a Coordenação ou falo directamente com a minha sub-equipa e rapidamente se resolve. A reunião semanal serve é*



*para que todos tomem conhecimento do que é que ficou decidido. Só que acho que nos faz perder tempo, em termos práticos estamos ali duas três horas, mesmo quando a Coordenação estabelece a ordem de trabalhos, muitas vezes há coisas que se poderiam resolver mais directamente do que estarmos lá todos, não sei. A mim faz-me perder tempo sinceramente” (F1)*

*“Não, contribui muito pouco... Porque é muito repetitivo, semana a semana, porque eu sei quais são os objectivos para o mês, em termos de certificações. Todas as outras informações às vezes são repetições de coisas que nós trocamos por e-mail, outras meramente para formalizar para se decidir. Muitas das vezes acho que há coisas que não é necessário serem decididas em reunião.” (F4)*

Para além das considerações atrás anunciadas, dois elementos da equipa referem ainda que as decisões tomadas nas reuniões de equipa ou não são postas em prática ou demoram um certo tempo para serem interiorizadas e aplicadas:

*“O que me lixa mesmo, é que depois que aquilo que é decidido em conjunto não seja posto em prática. Eu podia dizer que não se pode fazer porque não foi decidido em conjunto. Mas não é verdade, porque há imensas decisões que são decididas em conjunto. Além daquelas que são meramente processuais e obrigatórias. Coisas que são decididas em conjunto e depois não se faz. Provavelmente porque as pessoas não sentem pertinência, tem os seus métodos de trabalho também já muito enraizados e também já não sentem que há necessidade de mudar. Mas acho é que devem dizer em reunião de equipa, isso é que me faz alguma confusão. Digam, que não acham interessante fazer isto ou aquilo.” (C1)*

*“Sim dentro do que... Demoram algum tempo, não é assim de um momento para o outro «agora vai ser assim...» e não é instantâneo, as coisas demoram um pouco, tem de haver alguma insistência lá está, para mudarmos as antigas rotinas, mas acho que as coisas importantes acabam por ser implementadas, há umas que às vezes até acabam por já terem sido decididas não serem implementadas, mas muitas delas até porque se calhar não faziam tanto sentido, digamos que há uma selecção natural (risos), às vezes decidem-se coisas que depois na prática não dão, então pronto automaticamente a pessoa vai tentando aos poucos, vê que não dá e acaba por nunca aplicar totalmente.” (P1)*

## ■ Tema 10 – Enriquecimento e/ou desenvolvimento profissional

Por fim, apresenta-se o último tema onde se pretendeu perceber se, na opinião dos entrevistados, o seu trabalho promove o desenvolvimento profissional e pessoal, bem como, as áreas de formação que poderão contribuir para um enriquecimento e/ou desenvolvimento do seu trabalho individual e do trabalho da e em equipa.

Posto isto, o elemento C1 considera que, neste momento, está numa fase em que já não existe muito desenvolvimento, pois não considera que hajam muitas oportunidades de aprendizagem. Menciona que gostaria de estar a trabalhar numa equipa mais horizontal, onde existisse uma dinâmica de trabalho mais exigente que a sua, trabalhando com elementos mais velhos e mais maduros, transformando-se num , desafio, como se depreende através do seu discurso:

*“Agora estou numa fase que acho pouco. Acho que já se está esgotar. (...) Penso que seria mais enriquecedor para mim se tivesse a trabalhar numa situação de equipa mais horizontal (...) O que eu gostava de fazer honestamente era estar a trabalhar numa equipa em que definitivamente todos juntos, lutássemos por um objectivo que é importante para todos. Este*

*objectivo aqui, não é importante para ninguém no ponto de vista pessoal (...) Gosto de estar mais perto da causa da nossa vida (...) Gostava de trabalhar numa equipa horizontal, com pessoas que tivessem uma dinâmica de trabalho mais exigente do que a minha, e com as quais pudesse também aprender bastante, porque eu aqui também não tenho grandes oportunidades (...) Não tenho muitas oportunidades de aprendizagem. Também se calhar porque relativamente a alguns deles, eu própria também tenho mais experiência do que eles. Eu gostava de estar numa situação com gente mais velha ou mais madura. Gostava de estar numa situação mais desafiante, mas não será por aqui.” (C1)*

Por sua vez, alguns dos elementos da equipa mencionam que o crescimento que retiram do seu trabalho é bastante positivo, como se pode constatar através das afirmações:

*“Eu sinto que já cresci bastante desde que aqui estou. Eu neste momento não tenho a formação académica, mas se fizesse a formação acho que estaria apto para ser Profissional RVC, para ser Técnico de Encaminhamento [TDE], e isso faz sempre crescer uma pessoa. Vir de onde eu vim, onde não era minimamente valorizado, e chegar aqui e praticamente todas as semanas sou valorizado por aquilo que eu faço (...)” (A1)*

*“Sim eu acho que sim, porque eu acho que em tudo se aprende, e o facto de estar aqui e de conviver com esta equipa, com estas pessoas em particular, e com situações muito concretas ajuda-me a crescer profissionalmente. Ao nível da relação ajuda-me imenso a crescer, nas relações humanas a vários níveis... quer na relação com os colegas, quer na relação com as chefias, quer na relação com o exterior.” (T1)*

*“Sim sim (...) a minha própria aprendizagem e de adaptação a essa situação tem sido obviamente excelente para eu puder depois adaptar-me também a novas oportunidades que me apareçam.” (F1)*

Um outro aspecto salientado centrou-se na progressão na carreira, afirmando que não mantêm qualquer expectativa, mas que a nível pessoal efectuem um grande crescimento:

*“Não, nas Novas Oportunidades não (...) acho que é esta a função que tenho, eventualmente se as Novas Oportunidades continuassem poderia vir a ser Coordenador mas também não tenho muito essa ambição porque gosto mais desta função que tenho agora. O crescimento profissional é por ter a felicidade de trabalhar com pessoas que até sabem o que fazem, principalmente pela Coordenadora pela formação que traz, portanto a nível de pedagogia e metodologia aprendi bastante com ela... e também com outros colegas. Foi o único crescimento. É mais isso (...) e acaba por ser um desafio, e aprendo mais a um nível pessoal (...)” (P1)*

*“Não não, não existe progressão na carreira, até porque não pertencemos ao Turismo de Portugal, em termos de crescimento profissional não. Crescimento pessoal, claro que sim, muito.” (P3)*

*“Não, já não tenho mais forma de progredir profissionalmente aqui (...)” F4*

*“ (...) não porque o Turismo de Portugal não nos encara como eventuais funcionários que possam ter uma carreira.*

*“(...) essencialmente, dá-me experiência de vida para outras coisas. Agora dentro desta área subir ou evoluir na carreira não, isso não. Ao nível pessoal dá-me uma ótima experiência, que posso depois aplicar profissionalmente noutras áreas, isso sem dúvida, dá-me experiência, dá-me abertura, dá-me caule que é bom, e se eu souber aplicar bem noutras áreas vai-me ser muito útil (...)” (F2)*

*“(...) Enquanto mais valias para o meu desempenho enquanto formadora no processo acho que sim, que tenho hipótese de crescer. Agora a nível de carreira não, nesse aspecto não (...)” (F3)*

*Mas de certa maneira cresci a nível profissional, através de formações a que pude assistir e participar (...) A nível de crescimento enquanto formadora de RVC sim.” (F5)*

*Em termos de aprendizagens, de auto-formação, de cognitivos, de estímulos, de motivação isso sim.” (F4)*

De acordo com outros elementos da equipa, P3 afirma que não existe uma grande abertura para a formação. Por sua vez, P1 refere que o CNO se encontra desprovido de uma política de formação. Porém, P1, P2 e F3 afirmam que com as formações do programa Grundtvig promovidas pela PROALV, começou a existir uma maior abertura, o que só vem contribuir de forma positiva para o Centro e para quem nele trabalha.

*“Não existe muitas formações, não existe crescimento profissional” (P3)*

*“Agora com esta situação do Grundtvig acho que finalmente há uma certa abertura na formação. A nível da ANQ não há quase nada, é sempre mais do mesmo, aqueles encontros dos Centros Novas Oportunidades, uma ou outra metodologia nova, alguns encontros que para aí só um terço da equipa é que pode ir, e quem lá vai também não traz grandes coisas novas... Aqui não existe uma política de formação, nem se tenta fazer a ponte das Novas Oportunidades com outras situações, e eu acho que é possível, mas não é muito feito.” (P1)*

*“(...) Eu ao nível de formações contínuas, a formação que vou fazer através da PROALV, vai ser muito positiva – P2*

*“Sim se eu puder agarrar oportunidades de formação que surgem. Adorava agarrar a oportunidade da Grundtvig, de ir ao estrangeiro, mas essa é de facto bastante complicado (...) gostava muito de trabalhar questões de trabalho em equipa, de resolução de conflitos, gestão do tempo”*

Por fim, e terminando a apresentação dos dados, no que concerne às **áreas de formação** que os elementos da equipa gostariam de ver desenvolvidas, podemos constatar, através dos discursos dos entrevistados, que foram referidas diversas áreas que seriam interessantes desenvolver.

Assim, C1 refere que teria todo o interesse o desenvolvimento e a reflexão em torno das histórias de vida de cada um dos elementos da ETP, afirmando que:

*“(...) Acho que podia ser interessante para nós enquanto pessoas, equipa e profissionais. Enquanto pessoas, porque o trabalho reflexivo é sempre enriquecedor. Enquanto equipa porque isso nos aproximaria, porque iríamos criar algumas situações de maior fragilidade, de maior abertura (...) Do ponto de vista profissional também acho que seria enriquecedor porque também seríamos colocados em situações muito semelhantes às aquelas em que colocamos os nossos adultos. Provavelmente teríamos outros comportamentos e atitudes face a eles (...) A comunicação é muito importante. Acho uma coisa difícilíssima”*

Por sua vez o elemento A1 menciona áreas ligadas à comunicação, às relações interpessoais, à gestão do tempo. O e-learning apresenta-se como algo interessante para desenvolver, como testemunha o seguinte excerto:

*“Por exemplo comunicação (...), multimédia (...); E-learning, também acho que seria interessante; relacionamento interpessoal; gestão de tempo” (A1)*

O elemento T1 apenas mencionou uma área de formação ligada ao seu trabalho, que se centra no estabelecimento de relações com o exterior:

*“Como o meu trabalho é muito virado para o exterior eu gostava de ter mais formação nessa área. (...) Mas eu sinto necessidade (...) Aprender que estratégias, ou meios, ou que recursos eu posso utilizar para passar a mensagem que eu quero passar da minha Organização para outras Organizações (...)”*

Concomitantemente, P1 refere áreas ligadas à motivação do outro, à gestão do tempo, ao trabalho em equipa, e à pedagogia:

*“Poderia ser a nível de gestão, acho que há muitas formações ligadas ao saber motivar, formações ligadas à gestão do tempo, formações ligadas ao trabalho em equipa, formações ligadas à pedagogia (...)”*

P2 indica áreas ligadas à dinâmica comportamental, onde se aborda, a gestão do tempo, a gestão de conflitos, a organização, o trabalho de grupo, a comunicação, as relações interpessoais. Refere ainda a gestão das equipas, a gestão de conflitos, e o time building:

*“Gestão de equipas; comunicação; trabalho em grupo; assertividade; relações interpessoais; gestão de agenda. E acho que deve existir uma formação de gestão de conflitos sim (...) dinâmica comportamental, e abordas isto tudo – é a gestão de tempo, é a gestão de conflitos, é a organização, é o trabalho em grupo, isto é abordado tudo em dinâmica comportamental. O time building eu acho que era muito bom (...)”*

Não obstante, o elemento P3 refere que seria importante abordarem-se temáticas ligadas com a Aprendizagem ao Longo da Vida e com a Formação de Adultos. A área ligada à dinâmica comportamental também se mostra relevante, quer para cada um individualmente, quer para a ETP no geral, uma vez que no seu trabalho é muito importante a relação com o outro. Por fim, refere que o e-learning começa a aparecer nos CNO, sendo importante o desenvolvimento de formação nessa área.

*“Áreas na Aprendizagem ao Longo da Vida era importante, áreas na Formação de Adultos também, área comportamental acho que era muito importante para a equipa e para cada pessoa, para cada um de nós. É importante em primeiro lugar, para a equipa, porque é sempre com cada um de nós porque trabalhamos com pessoas. E depois na área das tecnologias, coisas do género, e portanto também gostaria de insistir nessas áreas. acho que as formações, e formações não só nestas áreas, mas até formações ao nível de comportamental e coisas do género são tão importantes para o nosso trabalho. Porque lidamos com pessoas, não lidamos com coisas, e portanto é tudo muito importante.”*

O elemento P4 refere também que é importante trabalhar na área motivacional, relativamente a motivar o outro. As áreas relacionadas como as relações interpessoais, a gestão de conflitos aparecem também como áreas importantes de desenvolvimento, como se depreende através do seu discurso:

*“Motivação de equipas, porque é assim mais próxima não é de equipas é de grupos, mas sim a área motivacional. Mas principalmente a área motivacional, motivar grupos, motivar os outros.*

*Isto mais a ver comigo. No geral seria importante, formações de relações interpessoais, gestão de conflitos (...). Acho que estas seriam as mais importantes.”*

Por sua vez um entrevistado refere que é importante desenvolver áreas relacionadas com o relacionamento com o *outro*, aprendendo a lidar com os candidatos, e com a própria ETP, sabendo gerir diversos factores que possam interferir no desempenho das suas funções:

*“(...) Se calhar mais ao nível de saber lidar com os outros (...) agora se calhar neste campo em que tem de se ter um cuidado extremo com as pessoas porque são pessoas às vezes que têm perspectivas em relação a este processo que não são as verdadeira (...) se calhar se eu tivesse um workshop em que em dessem as pistas de como gerir a minha maneira de ser e de pensar com a realidade destas pessoas, se calhar ajudava-me a desempenhar o meu trabalho em que eu não entrasse em stress daquilo que eu acho e aquilo que as outras pessoas me dão. E mesmo com os restantes elementos de equipa, porque eu às vezes expludo se já estiver muito saturada de alguma coisa.”*

Relativamente ao elemento F2 informa que seria importante desenvolver uma área de formação ligada ao e-learning, pois já muitos CNO estão a ir por esse caminho. Refere também que considera necessária uma formação ligada à sua área do Referencial de Competências Chave, uma vez que existem núcleos que sente dificuldade. Por fim, menciona que é importante o desenvolvimento de acções de formação, pois há sempre áreas a melhorar, como se pode observar através do seu discurso:

*“(...) o e-learning, é uma área interessante, em que muitos centros já estão a ir por essa via. (...) Já para não falar em termos técnicos, porque isso é impossível... quer dizer, ou não. Se calhar cada um da sua área, área de STC, se calhar era engraçado haver seminários sobre cada núcleo gerador, para nos deixar mais à vontade, nessas áreas. Eu de certeza que ia ao de Gestão e Economia, ao de Urbanismo e Mobilidade, que são os dois núcleos geradores, onde eu sinto maior dificuldade. E se calhar uma coisa mais técnica sobre essa área que me desse umas dicas mais práticas era útil. Não é que eu goste particularmente dessas áreas, não... Mas que me faz falta, sinto que me faz falta sim. (...) E há sempre por onde melhorar, por isso, sou apologista de acções de formação, até porque há sempre informações novas, há sempre coisas novas que surgem em qualquer área, há sempre métodos novos, há sempre formas de trabalhar diferentes que podem ser partilhadas e tudo isso é útil, quer nós as vínhamos a utilizar, quer não, é sempre útil conhecer outras realidades.”*

O elemento F3 afirma que o ajudaria muito o desenvolvimento de formação em Inglês, uma vez que essa é uma das áreas que ministra no Processo RVC, precisando de evoluir. Refere que áreas ligadas ao processo também se mostram importantes, como a formação complementar, e o relacionamento com o *outro*. Por fim, menciona que também as áreas relacionadas com a resolução de conflitos, gestão de tempo e trabalho de grupo, são importantes.

*“Individualmente algo que me ajudaria muito era realmente fazer formação em Inglês, que fosse sobre inglês. Embora eu seja de Línguas e Literaturas, Português e Inglês, e na língua inglesa que faz parte deste processo, muitas vezes noto que, como não pratico, precisava mesmo de fazer algum trabalho nesse sentido de evoluir. Depois continuar a fazer formação em termos do processo, há áreas que eu gostava de desenvolver mais, a questão da formação complementar, gerir a diversidade dentro dos grupos. E depois quer para o meu próprio*

*trabalho, quer para a equipa a questão do trabalho de grupo, da resolução de conflitos, a gestão de tempo são áreas em que tenho mais dificuldades em gerir quando há assim situações mais imprevistas e que se tem de reagir no momento (...)*

No que toca ao elemento F4, este considera que as áreas mais importantes a desenvolver se centram na Educação de Adultos, na comunicação com o *outro* e no modelo do processo RVCC, abordando o Referencial de Competências-Chave.

*“Educação de adultos; a comunicação com os adultos; o próprio modelo em si; o referencial de competências chave; conhecer outras realidades é muito importante, de como é que os outros fazem, porque eu às vezes acho que esta equipa é muito complicada... não simplifica, intelectualiza muito as coisas”*

Por sua vez, F5 refere que a formação da área da resolução de conflitos e relações interpessoais se mostram benéficas para a ETP, como se depreende através da sua afirmação:

*“(...) Depois ao nível da equipa técnico-pedagógica acho que é sempre de salutar a formação na área de resolução de conflitos, nas relações interpessoais”.*

Por fim, o elemento F6 menciona as áreas de formação ligadas ao e-learning e aos quadros interactivos.

*“Olha gostava de ter uma formação a sério sobre quadros interactivos, já não era mau. (...) Ah, e e-learning, também seria importante, também não seria mau.”*

### **Sistematização do diagnóstico de situação**

Após a exposição dos dados apresentados importa agora elaborar a sua sistematização, de modo a ir ao encontro dos principais *problemas* passíveis ou não de formação. Considerou-se pertinente identificar os diversos tipos de *problemas*, existentes, pois constatou-se que, mesmo os que não são resolúveis pela formação, não se apresentam menos importantes.

Desta forma, não se pretende cair no *mito* apontado por Ferry (1938, cit. Canário, 1999, p. 39) de que a formação é “a resposta a todas as interrogações”, mas sim apresentar soluções para aquelas que podem ser resolvidas a partir desta. Assim, esta sistematização será exposta em torno de duas vertentes. Por um lado, pretende-se identificar situações apontadas pelos elementos da ETP que poderão, através da formação, obter uma dada melhoria, e consequentemente, contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal; e por outro, situações que não são solucionadas pela formação, mas que podem permitir à ETP, a partir da sua identificação, a criação de mecanismos de acção sobre eles.

Posto isto, encontram-se, na tabela que se segue, os diversos tipos de *problemas*, de forma a facilitar a sua leitura.

Situações identificadas que <u>poderão ser passíveis</u> de formação	Situações identificadas <u>não resolúveis</u> através de formação
▪ Pouca coesão e articulação entre o trabalho do Profissional RVC e o trabalho do Formador	▪ Open-space gera distrações e dificuldades de concentração;
▪ Dificuldades na gestão do tempo e na organização das tarefas	▪ Itinerância no Estoril não rotativa
▪ Dificuldades de desconstrução de ideias preconcebidas dos candidatos	▪ Vínculo contratual dos Formadores
▪ Dificuldades em gerir a falta de motivação e a desvalorização dos candidatos em relação ao processo	▪ Despreocupação e relação fria da Liderança de Topo [TP]
▪ Emissão, por vezes, de pré-juízos por parte de elementos da ETP, em relação aos candidatos	▪ Pressão das metas, levando a um aceleração do processo, e podendo comprometer a qualidade do mesmo.
▪ Comunicação entre os elementos da ETP	▪ Conflito entre a obrigatoriedade da presença de uns Formadores e de outros não.
▪ Relações interpessoais entre os elementos da ETP	▪ Sobrecarga do trabalho do Profissional RVC
▪ Trabalho em equipa, mais coesão e entreajuda	▪ Metas contribuem para uma menor crença no Processo RVCC, podendo entrar em conflito com o trabalho de alguns elementos
▪ Mais cuidado nas relações com os candidatos	▪ Necessidade de mais momentos em sub-equipas para partilha. Reuniões de equipa insuficientes.
▪ Maior domínio da essência do Processo; trabalhar na crença, na essência da Educação de Adultos	
▪ Indefinição de tarefas podendo gerar conflitos	

Quadro 11 – Situações identificadas passíveis de formação vs. Situações identificadas não resolúveis através da formação

Tendo em conta o quadro apresentado, verifica-se que existem diversas áreas que podem, através da formação, constituir-se numa melhoria, contribuindo para um melhor desempenho nas formas de actuar, de ser e de estar da ETP.

Não se mostra pertinente desenvolver uma formação direccionada para cada uma das áreas, mas sim, elaborar um Plano de Formação que englobe diversas áreas transversais, indo ao encontro do seu objectivo: contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos elementos da ETP.

Não obstante, além das áreas identificadas no quadro obtidas através das análises das Entrevistas e das Reflexões Críticas da ETP, o Relatório de Auto-Avaliação e o Plano de Acções de Melhoria, mencionados anteriormente, foram também dois documentos utilizados para o diagnóstico de situação. Desta forma, mostrou-se pertinente, que uma das áreas de formação a desenvolver fosse ligada ao

e-learning, uma vez que, quer através desses dois documentos, quer através do discurso de alguns entrevistados, se mostra ser uma área importante a desenvolver, tendo em conta que o presente CNO será um dos centros piloto para a aplicação da plataforma Moodle.

#### **4.2. O Plano de Formação *Integral***

A construção de um Plano de Formação, que tenha por objectivo intervir numa dada organização, de modo a proporcionar mudanças e melhorias, implica uma formação concebida *à medida* relativamente a um dado contexto e a um público-alvo específico.

Desta forma, pretendeu-se elaborar um Plano de Formação *à Medida*, que através da sua intervenção, seja possível produzir mudanças individuais e colectivas, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Com isto, tentou-se evitar o carácter padronizado de formações por *catálogo* que tentam satisfazer um público *cliente*. Assim, o presente Plano de Formação consiste numa resposta *singular*, a uma situação *particular*, direccionado para um público *específico* representado através das suas características *exclusivas*.

Foram identificados certos *problemas*, através do diagnóstico de situação, que não podem ser isolados e resolvidos um por um, uma vez que o mesmo *problema* pode ser encarado de diversos pontos de vista. Uma vez identificados, não se pretende chegar a uma única resolução, dado que podem existir uma multiplicidade de soluções. Pretende-se sim, através dos *problemas* de diversas índoles encontrados, escolher um ou mais caminhos possíveis para a criação de modalidades de formação que vão ao seu encontro, e que possam contribuir para um desenvolvimento no indivíduo e na globalidade da ETP.

Posto isto, o plano de formação que se apresenta tem por objectivo estruturar uma intervenção para a ETP do CNO. Os elementos da equipa assumem um papel determinante junto do adulto que se inscreve no Centro, tendo por isso, que mobilizar uma diversidade de competências que se somam às suas funções e tarefas diárias, que anteriormente foram identificadas. Esta organização não apresenta uma política de formação, sendo que as únicas formações a que se encontram sujeitos dizem respeito às formações promovidas pela Agência Nacional para a Qualificação, bem como seminários e encontros inter-CNO's.

Tendo isto em conta, o plano direcciona-se para o desenvolvimento integrado das várias dimensões do saber (saber, saber-fazer e saber-ser), com uma grande



incidência na dinâmica relacional, tendo em conta o seu perfil profissional, e as áreas identificadas como passíveis de formação, apresentadas anteriormente.

#### 4.2.1. Dispositivo de Formação

Componente Teórica		
5 Módulos Teórico-Práticos	28 Horas	70%
Componente Prática		
Prática	12 Horas	30%
<b>Total da Formação</b>	<b>40 Horas (1 semana)</b>	<b>100%</b>

#### 4.2.2. Apresentação dos Módulos e Actividades

<b>Módulo 1</b> <b>Educação e Formação de Adultos</b>
<p><b>Razões justificativas da acção e da sua pertinência</b></p> <p>A pertinência deste módulo reside na importância da aproximação, por parte dos elementos da ETP, dos conceitos e lógicas relacionadas com Educação de Adultos, de modo a oferecer um suporte que permita abordagens críticas e reflexivas em torno da valorização da experiência e do adulto. Através do diagnóstico de situação, foi possível observar a existência de uma depreciação do processo face às metas quantitativas, que tende a afectar a forma como o processo é encarado, e posteriormente desenvolvido.</p> <p>A partir destas duas situações, este Módulo teórico-prático serve para a compreensão de conceitos ligados à educação e formação de adultos, de forma a distanciar as lógicas quantitativas das qualitativas, de modo a que se atribua um sentido positivo ao processo de RVCC. Esta componente será por sua vez articulada com uma actividade prática, onde serão cruciais os pressupostos das Histórias de Vida tal como são desenvolvidos por C. Josso, e os pressupostos da Educação Crítica de Paulo Freire. Estes dois autores, através das suas abordagens metodológicas ao adulto, permitirão a valorização do mesmo, de forma a romper e a destruir ideias pré-concebidas sobre o “adulto pouco escolarizado”. Por sua vez contribuirão para a construção de uma relação mais próxima, valorativa, motivacional e transformativa ao adulto e ao próprio Processo RVCC.</p>
<p><b>Objectivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obter um entendimento alargado do conceito de educação e formação de adultos;</li> <li>▪ Perspectivar a Educação de Adultos como um processo de globalidade, diversidade e de continuidade;</li> <li>▪ Compreender, do ponto de vista teórico, o reconhecimento de adquiridos experienciais, de modo a valorizar a experiência do adulto;</li> </ul>

## Conteúdos

1. Educação e Formação de Adultos
  - 1.1. As diferenças terminológicas entre educação e formação de adultos;
  - 1.2. Diversidade de práticas educativas;
  - 1.3. Educação e Formação de Adultos e a forma escolar;
2. As potencialidades educativas nos adultos pouco escolarizados
  - 2.1. Os três pressupostos do adulto como sujeito da formação: continuidade, diversidade e globalidade do processo educativo;
  - 2.2. Histórias de Vida – pressupostos de C. Josso;
  - 2.3. Educação Crítica – pressuposto de Paulo Freire;
3. Reconhecimento de Adquiridos
  - 3.1. O conceito de experiência;
  - 3.2. Pressupostos teóricos subjacentes ao reconhecimento de adquiridos.

## Metodologia

Este módulo é constituído por uma sessão presencial, com uma duração de oito horas tendo uma componente Teórico-prática que visa a aquisição de conhecimentos, com a sua aplicação em determinadas actividades. Num primeiro momento, que compreende um total de 4 horas, será realizada a discussão de conceitos inerentes ao campo da educação e formação de adultos. Esta discussão será garantida a partir de uma entrega prévia de 3 textos/artigos que explorem estas questões, de modo a que se crie um debate orientado para a reflexão e crítica entre pares, segundo as considerações dos elementos da equipa ao longo da sua experiência profissional no campo. O moderador deste debate, deve ser um profissional ligado à área de investigação do campo da educação e formação de adultos, de modo a poder dirigir, e sempre que necessário, intervir para a evolução do mesmo.

Por sua vez, o segundo momento, que compreende, também, 4 horas, será dedicado à concretização de duas actividades complementares. A primeira incide numa discussão aberta entre o grupo sobre as considerações, opiniões e juízos que detêm dos adultos, e como é que isso condiciona, ou não, o seu trabalho. Por sua vez, para a realização da segunda actividade, serão constituídos 4 grupos (3+3+3+4), cujo objectivo se centrará na construção de estratégias e práticas, à luz dos pressupostos de C. Josso e Paulo Freire, para a motivação, valorização e abordagens comunicacionais direccionadas aos adultos.

## Módulo 2

### Gestão e organização de tarefas

#### Razões justificativas da acção e da sua pertinência

Através do diagnóstico de situação, foi possível depreender que existe uma indefinição de pequenas tarefas que interferem com o desempenho profissional dos elementos da ETP, podendo, por vezes, gerar conflitos, estando este facto presente nos discursos da maioria dos elementos da ETP. Relativamente à articulação do trabalho individual de cada elemento com o trabalho dos restantes, observou-se que este poderia mostrar-se mais coeso.

Desta forma, este módulo surge pertinente no sentido de implementar estratégias que tentem ir ao encontro da superação desse *problema*. Assim, só através de uma reflexão, de um diálogo aberto e da expressão de opiniões pessoais, se torna possível a identificação de constrangimentos, de uma ou mais índole, que possam interferir negativamente na gestão e organização individual de cada um. Para tal, a componente prática ligada a este módulo apresenta um carácter bastante pertinente, ao pretender-se a criação de uma rotina de implementação das tarefas abordadas.

### **Objectivos**

- Analisar reflexivamente o processo de gestão e organização de tarefas, individualmente e em grupo;
- Identificar constrangimentos, individuais e na equipa, que possam condicionar a gestão e organização de tarefas;
- Proceder à identificação de tarefas complexas, simples, burocráticas e administrativas, inerentes à actividade profissional de cada elemento;
- Construir uma grelha de procedimentos, onde sejam definidas as tarefas que necessariamente têm de ser desenvolvidas em articulação com diversos elementos da equipa, e as que são realizadas individualmente;
- Definir, através de um processo de decisão democrático, um plano pessoal de actividades a cumprir, onde esteja visível, quer as tarefas em articulação, quer as individuais, numa visão global que atenta a todo o tipo de tarefas;
- Criar rotinas de implementação e organização de tarefas, concedendo uma parcela de tempo, em cada reunião de equipa para a monitorização das mesmas.

### **Metodologia**

Este Módulo tem a duração de quatro horas, sendo a primeira destinada à análise reflexiva do processo de gestão e organização de tarefas, tendo em conta as considerações de todos os elementos da equipa, sendo pedido que cada um apresente os pontos fortes, pontos a desenvolver, e os constrangimentos que possam estar na origem da obstacularização dos procedimentos. Terminada esta actividade, deverá proceder-se à identificação e categorização de tarefas simples, complexas, burocráticas e administrativas, das tarefas de cada elemento. Por sua vez, irá proceder-se à construção de uma grelha que reúna as tarefas articuladas com vários elementos, e aquelas que são de natureza individual. Para que esta actividade obtenha sucesso será necessário promover o diálogo aberto e crítico, principalmente no que concerne às tarefas que não são da responsabilidade directa de nenhum elemento. Assim, e para a concretização efectiva desta actividade, recomenda-se que todas as tarefas identificadas sejam tidas em conta, independentemente da penosidade que algumas possam apresentar.

Posto isto, será realizado um plano pessoal de tarefas, que tenha em conta a diversa natureza das tarefas. Deverão ser dadas orientações para a execução dos planos pessoais, sendo necessária uma monitorização semanal, de forma a instituir ao longo do tempo, uma rotina verdadeiramente enraizada, combatendo desta forma, possíveis conflitos e constrangimentos da actividade profissional.

## **Práticas de *Role Playing* entre formadores e profissionais RVC**

### **Razões justificativas da acção e da sua pertinência**

Através do Diagnóstico de Situação foi possível evidenciar diversos conflitos entre as actividades profissionais dos formadores e profissionais RVC, existindo uma difícil articulação de tarefas, quer por uma repartição de tarefas já enraizada, quer uma falta de articulação entre o trabalho dos dois grupos, gerando situações de conflito, e atrasos no processo de RVCC.

Com esta actividade procura-se construir soluções a partir da experiência e conhecimentos dos intervenientes, recorrendo à técnica de *role playing*, de modo a que o posicionamento face ao outro contribua para a criação de uma consciência da situação do outro, promovendo a comunicação e a partilha de soluções entre ambos. Através desta técnica, procura-se promover a comunicação, a partilha, a compreensão e a construção de soluções a partir do

ponto de vista do “outro”, a partir da explicação de situações e de possíveis soluções para as contornar.

### Objectivos

- Reconhecer o conflito entre funções como uma forma de transformação da actividade profissional;
- Criar soluções, a partir desses conflitos, segundo a técnica troca de papéis.

### Metodologia

A metodologia para esta actividade compreende a duração de 4 horas, sendo que a primeira será destinada à análise da situação pelos formadores, profissionais RVC e pela coordenadora, afim se serem expostos os conflitos subjacentes às actividades profissionais. Por sua vez, e após uma sintetização das informações recolhidas, será posta em prática uma técnica de troca de papéis, onde os profissionais se “vestem” de formadores, e vice-versa, tendo este como propósito a criação de soluções, a partir do posicionamento face ao outro. Assim, os profissionais revestidos de formadores terão de expor a situação como formadores e defender a sua posição, apresentando soluções na organização, monitorização e distribuição de tarefas, e vice-versa. Esta actividade compreende um total de 2 horas, sendo realizada por todo o grupo.

No final as soluções apresentadas devem ser sintetizadas, e por sua vez condensadas, a partir daquilo que pode ser resolvido pelos elementos da equipa, numa melhor articulação e gestão de tarefas entre pares, e o que foge ao seu domínio de intervenção. Para esta ultima situação as soluções terão de incidir na ultrapassagem de condicionamentos identificados, num processo de decisão democrática e partilhada por ambos, na duração de uma hora.

Recomenda-se que para esta actividade, seja realizada uma avaliação de impacto. Sugere-se que nas reuniões de equipa seja dedicada uma parcela de tempo, para a discussão e avaliação global das soluções postas em prática, e a sua contribuição para uma melhor articulação de funções entre profissional RVC e formador.

## Formação Outdoor: “Exploração em Sintra”

### Razões justificativas da acção e da sua pertinência

Esta formação outdoor reveste-se de um carácter com potencial formativo, na medida em que explora e constrói uma nova dinâmica relacional entre os elementos da ETP num outro contexto, que não o contexto de trabalho nas instalações do CNO da EHTL. Assim, esta actividade procura desenvolver a comunicação, o espírito de equipa e confiança entre pares.

### Objectivos

- Estimular atitudes de integração e inter-ajuda;
- Promover o espírito da equipa, através de processos de desafio e estímulo;
- Incentivar a auto-confiança perante novas situações;

### Metodologia

**Local:** Serra de Sintra

**Duração:** 1 dia

**Actividades:** Visita e exploração do Convento dos Capuchos e a Quinta da Regaleira. Inclui actividades de Team Building no Convento e, jogos de pista na Quinta da Regaleira, sujeita ao tema do filme "Código da Vinci", explorando a simbologia Maçónica e Templária dos locais, tendo sempre presente o mistério e o segredo. A deslocação dos participantes faz-se em viaturas Todo Terreno, com navegação por Road Book e Foto Safari, permitindo um melhor conhecimento da Área Protegida da Serra de Sintra.

**Promovido pela empresa:** Tours For You

## **Módulo 3**

### **E-learning e Plataforma Moodle**

#### **Razões justificativas da acção e da sua pertinência**

Este módulo decorre do facto deste CNO ser um dos Centros pilotos escolhidos pela ANQ para a aplicação da plataforma Moodle. Desta forma, pretende-se aproximar os elementos da ETP destas ferramentas de aprendizagem à distância e em rede, propor um desafio à equipa, que assenta na descoberta antecipada das suas potencialidades, para a promoção da aprendizagem à distância com os candidatos, assim como para a construção de possíveis estratégias para o desenvolvimento do trabalho em rede intra e inter equipa, de forma a conceber novas formas de organização e articulação das tarefas, afim de melhorar o desempenho e actividade profissional. Este Módulo surge à partida, como uma primeira introdução e reflexão, anterior à aplicação das ferramentas, de forma a construir uma estratégia e abordagem que possam servir como base orientadora na criação de uma cultura de aprendizagem ligada às novas tecnologias de informação e comunicação, adaptadas ao processo educativo e profissional.

#### **Objectivos**

- Conhecer o conceito de e-learning e sistemas de formação a distância;
- Identificar as vantagens e desvantagens do e-learning;
- Distinguir formação síncrona de formação assíncrona;
- Desenvolvimento de competências de gestão, dinamização e acompanhamento das aprendizagens on-line
- Conhecer e compreender as práticas de actuação do tutor em e-learning
- Conhecer estratégias e ferramentas do e-learning
- Compreender o que é uma plataforma LMS (Learning Management System)
- Preparar os elementos da ETP da utilização das ferramentas de criação de conteúdos e actividades do Moodle;
- Proporcionar aos elementos da ETP uma experiência como utilizadores (formandos), através da exploração das ferramentas do Moodle, de forma criativa e útil;
- Ser capaz de implementar acções de formação on-line no Moodle

#### **Conteúdos**

1. Introdução ao e-learning e à aprendizagem com meios digitais;
  - 1.1. Vantagens e desvantagens;
  - 1.2. Formação assíncrona e formação síncrona
  - 1.3. Aspectos pedagógicos da concepção e desenvolvimento de projectos de e-learning;
2. Práticas de tutoria e acompanhamento de formandos;
3. Estratégias e ferramentas de e-learning.
4. Conceito e ferramentas de LMS;
  - 4.1. Ambiente de aprendizagem Moodle;
5. *Aprender o Moodle*
  - 5.1. Criação e configuração de recursos e actividades (Fóruns, trabalhos, ligações);
  - 5.2. Actividades de comunicação síncrona e assíncrona (Chat, Fórum, mensagens);
  - 5.3. Organização de grupos e definição de temas das disciplinas;
  - 5.4. Criação, configuração e implementação de disciplinas.

#### **Metodologia**

Este módulo é composto por uma sessão presencial com uma duração de oito horas, dividindo-se em duas partes teórico-práticas.

Na primeira parte, constituída por quatro horas, após a introdução de alguns conteúdos temáticos acerca do e-learning, divide-se o conjunto de elementos da ETP em quatro grupos pequenos (3+3+3+4), com o objectivo de cada um expor as suas considerações de como o e-learning pode ajudar na prática profissional, quer a nível individual, quer em grupo, e que

impacto poderá ter na organização e monitorização do trabalho, e posteriormente, partilhar com todo grupo em geral.

Na segunda parte, constituída pelas restantes quatro horas, pretende-se explorar directamente com os elementos da ETP as potencialidades da Plataforma Moodle, sendo que a aquisição de conhecimentos será realizada directamente na mesma. Assim, cada elemento, isoladamente, irá explorar a Plataforma, de modo a que o seu contacto, seja potenciador de aprendizagens e conhecimentos práticos.

## **Módulo 4**

### **Oficina de Expressão dramática**

#### **Razões justificativas da acção e da sua pertinência**

A pertinência deste módulo assenta em três questões. A primeira reside no facto de a comunicação se constituir numa das ferramentas mais importantes para um bom desempenho do trabalho de uma equipa. Assim, através do diagnóstico de situação foi possível verificar que a presente ETP apresenta alguns bloqueios no domínio da comunicação. Pretende-se que esta acção vá ao encontro de tal problema. Não obstante, a segunda questão prende-se no facto de o trabalho dos diversos elementos direccionar-se para o contacto com o *outro*, sendo de salutar a existência de uma boa expressão e comunicação, para o cumprimento dos objectivos que cada um se propõe a atingir. Desta forma, pretende-se que os elementos da ETP desenvolvam, através das técnicas de expressão dramática, as suas capacidades de comunicação, libertando factores que se possam apresentar como impeditivos, e conhecer novas formas e potencialidade de *comunicar*. Tem também como intuito possibilitar um maior conhecimento *dos outros* como indivíduos, melhorando o seu relacionamento com o *outro*, pretendendo-se a mobilização de aprendizagens para o contexto real de trabalho.

Por fim, a terceira diz respeito à contribuição que as práticas de expressão dramática podem apresentar para as relações interpessoais dos elementos da ETP, uma vez que, promove e fomenta a confiança inter-pares permitindo uma maior abertura e espírito crítico, competências primordiais para a resolução de problemas em situações limite em conjunto, desenvolvendo o espírito de interajuda.

Esta oficina desenvolverá, ao mesmo tempo, diversas outras competências transversais, que se mostram muito importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, como a criatividade, a imaginação, expressividade, improvisação, espontaneidade e respeito pelo outro.

#### **Objectivos**

- Ser capaz de explorar a comunicação não-verbal em grupo;
- Conhecer as potencialidades de comunicação;
- Aumentar as capacidades expressivas;
- Utilizar a expressão individual e posteriormente de grupo, enquanto comunicação mobilizadora da afectividade das emoções e do comportamento social;
- Desenvolver noções de espaço físico (espaço interpessoal);
- Estimular o relacionamento interpessoal;
- Sensibilizar para o conhecimento de si próprio e do outro;

#### **Conteúdos**

- A técnica de relaxamento;
- A técnica de improviso;
- Técnicas de expressão dramática;
- Aplicação de jogos dramáticos;
- O conhecimento do “eu” e a confiança em si;
- O conhecimento do “outro” e a aceitação das diferenças;
- A expressão emocional;
- A expressão corporal – sua importância na comunicação.

## Metodologia

Sessão presencial, com uma duração de quatro horas. A metodologia desenvolvida é centrada em experiências práticas e vivências através de jogos expressivos e criativos, sendo o jogo o método privilegiado neste oficina, de forma a fortalecer o processo de aprendizagem e expressão.

Na Oficina de Expressões, os elementos da ETP trabalharão as diferentes manifestações expressivas, articuladas entre si. Assimilarão as regras da linguagem dramática e teatral, desenvolvendo uma interacção que permita uma comunicação espontânea, sem inibições e sem medos. Pretende-se desenvolver técnicas que melhorem a postura dos elementos, de forma a, futuramente, as saberem transferir para as situações de trabalho, quer com a ETP, quer com o candidato, gerindo as suas formas de estar em relação com o outro.

Realizar exercícios de expressão espontânea, de orientação no espaço – tempo, exercícios com objectos e adereços, exercícios de movimento em função da utilização do espaço, exercícios de improvisação a partir de estímulos musicais, poéticos, dramáticos.

Promover o desenvolvimento de várias expressões, ensinando as bases de representação e como fazer um trabalho de interpretação em comunicação permanente com o outro, aprendendo a comunicar com o outro, num processo de improvisação, controlando impulsos e confrontando-se com desafios, constrangimentos, inerentes às relações.

Promover a participação da ETP em jogos que desenvolvam a concentração, a confiança e o sentido de grupo, através de contextos similares com a vida real, através de improvisações, simulações, dramatizações a partir de histórias e de contextos simples da vida. Pretende-se que os elementos explorem o corpo e o imaginário, a partir da imitação e simulação, e que adquiram um maior conhecimento de si e do *outro*.

## Módulo 5

### Reflexão e debate, elaborando um *Plano Pessoal de Conscientização*

#### Razões justificativas da acção e da sua pertinência

As principais razões para a introdução deste módulo no presente Plano de Formação prendem-se com a pertinência, por um lado da reflexão das experiências vivenciadas ao longo da semana, como forma de assimilação e de potenciação do carácter formativo da mesma; e por outro, proporcionar a cada elemento um momento de conscientização de si próprios, elaborando um *Plano Pessoal de Conscientização*, indo ao encontro das suas potencialidades e fraquezas pessoais e profissionais. Por fim, pretende-se a partilha de tal plano, como forma a promover na ETP uma maior expressividade de si próprios e de conhecimento *do outro*, nas suas diversas vertentes.

#### Objectivos

- Ser capaz de reflectir em torno das aprendizagens efectuadas até então;
- Ser capaz de criar um debate em torno das aprendizagens;
- Efectuar uma reflexão pessoal em torno de diversos factores inerentes ao individuo que o caracterizam;
- Efectuar um processo de conscientização.

#### Conteúdos

1. Reflexão e debate em torno das possíveis aprendizagens do presente Plano;
2. Elaborar o *Plano Pessoal de Conscientização*  
Representações Pessoais (Missão, visão, valores, política pessoal);  
Identificação de forças e fraquezas profissionais e pessoais;

Identificação de oportunidades e ameaças externas profissionais e pessoais;  
Criação de uma matriz SWOT, através dos componentes identificados;  
Pensar num caminho a seguir (Metas e objectivos profissionais e pessoais);  
**3.** Proposta de partilha dos resultados obtidos.

## Metodologia

Sessão presencial, com uma duração de quatro horas.

Neste módulo é proposto aos elementos da ETP para, em conjunto, reflectirem acerca das possíveis aprendizagens adquiridas através das formações, criando um momento de partilha e debate com todos os elementos. Após este momento, será interessante a elaboração de conclusões e possíveis formas de actuação futuras em torno, quer ao nível do indivíduo, quer ao nível da equipa.

Na segunda parte deste módulo é realizado, individualmente, um *Plano Pessoal de Conscientização*, de forma a promover o auto-conhecimento, quer enquanto pessoa, quer enquanto profissional. O interesse desta actividade reside na construção de um processo de conscientização face a si mesmo, articulando duas dimensões do ser-humano: pessoal e profissional. Neste processo de conhecimento pessoal, pretende-se que se proceda à potenciação das forças e oportunidades, assim como ao desenvolvimento de mudanças de atitudes, para melhorar o desempenho profissional, a partir de uma reflexão em torno das fraquezas e ameaças. Posteriormente propõe-se uma partilha de resultados e ideias, conduzindo a um maior e melhor conhecimento entre os elementos da ETP.

Para a elaboração do Plano Pessoal de Conscientização é necessário ter em consideração:

**1ª Etapa, Representações pessoais:** tem como objectivo levar cada elemento da ETP a reflectir sobre si próprios, como se identificam e caracterizam, e como se imaginam dentro de alguns anos. A partir desta reflexão, encontram as bases para a criação da sua missão pessoal. Assim, para o desenvolvimento da *Missão* pessoal, pretende-se que cada indivíduo refira, sem qualquer obstáculo prático, qual o caminho que escolheria para si, que tipo de trabalho gostaria de ter. Reflectir em torno das diversas possibilidades. Por sua vez, relacionado com a *Visão* de si próprio, pretende-se que o indivíduo se perspetive no futuro, apontando os seus desejos, as mudanças que espera ter efectuado, como pensa que os *outros* o verão futuramente. Relativamente aos *Valores*, identificar quais são os valores com que se coaduna. Por fim, terminando esta primeira etapa, a *Política Pessoal* assenta na forma como, cada indivíduo, colocará em prática a sua missão, visão e valores, consituindo-se nas regras que estabelece para si próprio.

**2ª Etapa e 3ª etapa, Identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças,** pretende que cada indivíduo reconheça os pontos fortes e pontos fracos ou áreas de melhoria, direccionadas para a vertente profissional e pessoal.

**4ª Etapa, Criação de uma matriz SWOT,** a partir do levantamento efectuado por cada elemento, das suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, com o intuito de esquematizar a informação, e posteriormente, criar formas de actuação.

**5ª Etapa, Pensar num caminho a seguir,** é a concretização das etapas anteriormente definidas, em metas e objectivos. Para cada meta, entendidas como prioridades a serem alcançadas, dizem respeito um ou mais objectivos para a concretização dessa meta.



### 4.2.3. Faseamento do Plano de Formação

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 - 13:00	<b>Módulo 1</b>  Educação e Formação de Adultos	<b>Módulo 2</b>  Gestão e organização de tarefas	<b>Outdoor</b>  Team Building	<b>Módulo 3</b>  E-learning e Plataforma Moodle	<b>Módulo 4</b>  Oficina de Expressão Dramática
14:00 - 18:00	<b>Módulo 1</b>  Educação e Formação de Adultos	<b>Prática 1</b>  Práticas de Role Playing entre Profissionais RVC e Formadores	<b>Outdoor</b>  Team Building	<b>Módulo 3</b>  E-learning e Plataforma Moodle	<b>Módulo 5</b>  Reflexão e debate, elaborando o seu <i>Plano Pessoal de Conscientização</i>

### 4.2.4. Proposta de Avaliação

É comumente aceite entre diversos autores a importância e necessidade da avaliação e do controlo da formação. Cruz (1998) afirma que a avaliação é fundamental para melhorar planos já realizados e para fundamentar a eliminação de planos ineficazes; serve também para determinar o valor dos diferentes planos, averiguando em que medida os resultados obtidos justificaram os investimentos realizados; e trata-se de comparar a eficácia da formação no desenvolvimento da organização com outras vias.

O modelo de avaliação mais utilizado em formação é o modelo de Kirkpatrick (1987, cit. Cruz, 1998). Contém este, quatro níveis de critérios para a avaliação da eficácia de um programa de formação: *reação*, *aprendizagem*, *comportamento* e *resultados*:

- **Reação**: Com este nível pretende-se averiguar se os participantes gostaram ou não de um determinado programa. Trata-se de uma avaliação de atitude, e é o nível mais avaliado, apesar de não precisar informações rigorosas e relevantes. É por isso um nível fácil, perante o *quê* e o *como* se pretende conhecer. O instrumento de avaliação privilegiado é o questionário de satisfação preenchido imediatamente após o término da acção/programa, ou passado pouco tempo depois. O questionário, segundo Kirkpatrick (1987, cit. Cruz, 1998) deve ter questões quantificáveis e

organizadas num formulário específico; definir o que se pretende avaliar; deve ser anónimo; e por último estimular o participante a realizar comentários adicionais.

- **Aprendizagem:** Este nível corresponde às atitudes que sofreram alterações e os conhecimentos e competências que foram adquiridas. Pretende-se avaliar mudanças efectivas no decorrer da formação. Os instrumentos mais utilizados para medir os comportamentos são as simulações de desempenho e as auto-avaliações. Por sua vez, para medir os conhecimentos e as atitudes utilizam-se testes, auto-avaliações de conhecimento e questionários com escalas de atitudes (Lickert e Thurstone, cit. Cruz, 1998).

- **Comportamentos:** O presente nível pretende medir os comportamentos no desempenho da função. Apesar da reacção dos participantes ser positiva, não quer dizer que tenham aprendido e/ou que tenham transferido essas aprendizagens para as suas funções. Os instrumentos privilegiados para este nível são as grelhas de observação dos comportamentos, as entrevistas, assim como as listas de auto-avaliação e testagem por analogia.

- **Resultados:** Entendem a medida do impacto da formação sobre os objectivos organizacionais.

Instrumentos	Níveis de avaliação			
	Reacção	Aprendizagem	Comportamento	Resultados
Questionário	X		X	X
Escalas de atitudes	X		X	X
Testes escritos		X		
Simulações de desempenho		X	X	
Entrevista	X		X	X
Observação	X		X	
Registos de desempenho			X	X

Quadro 12 – Modelo de Avaliação de kirkpatrick

Assim, a partir da apresentação de um possível modelo e avaliação da formação, para este presente plano de formação apresentam-se como modalidades de avaliação, a *avaliação do processo*, a *avaliação dos formandos*, e a *avaliação de impacto*. Pode-se adaptar o modelo de kirkpatrick, através dos pressupostos e dos instrumentos.

A **avaliação do processo** tem como finalidade compreender se existiu ou não uma mudança, uma vez que, as actividades de formação pressupõem modificações a diversos níveis. Esta avaliação deverá ocorrer durante todo o processo, após o desenvolvimento de cada módulo, através de questionários, e implicando os diversos

actores envolvidos na formação. Desta forma, pretende-se conhecer o grau de satisfação dos vários intervenientes do processo, relativamente à globalidade de toda a acção, com o intuito de identificar dados que permitam adaptar e melhorar a acção, se for esse o caso. Para tal, interessa recolher informação face aos objectivos, às expectativas, à apreciação sobre a qualidade dos conteúdos e dos métodos, bem como, à prestação dos formadores.

Por sua vez, a **avaliação dos formandos** diz respeito a uma avaliação pedagógica, tendo como finalidade perceber os efeitos da formação sobre as capacidades e conhecimentos dos elementos ETP, com o intuito de perceber se os objectivos pedagógicos das actividades foram concretizados.

Por fim, **avaliação de impacto**, tem como principal objectivo compreender em que medida os conhecimentos, capacidades e competências obtidas na formação são, efectivamente, traduzidas em comportamentos profissionais na situação de trabalho. Esta avaliação é da responsabilidade da equipa externa, e efectua-se entre seis meses a um ano após o final da formação. Desta forma, esta modalidade de avaliação processa-se nos contextos de trabalho, pois só assim se consegue perspectivar em que medida os conhecimentos e competências são aplicados e mobilizados.

### 3.1. Actividades realizadas no Estágio

Neste ponto do trabalho, apresenta-se, algumas actividades e momentos formativos que foram possibilitados realizar ao longo do meu percurso de estágio. Não se pretende aqui descrever todas as actividades que realizei ao longo do meu percurso de estágio, mas sim abordar as que considero terem sido as mais significativas no meu processo formativo, e consequentemente, pessoal.

#### ▪ **Elaboração de questionários para três fases do Processo RVCC**

Esta actividade, surgiu a partir do relatório auto-avaliação, aquando a identificação da inexistência de um ferramenta formal que servisse para recolher ideias, sugestões e/ou reclamações do candidato acerca do processo, tendo sido por isso proposto a criação de um instrumento de recolha de dados, instrumento esse o *Questionário*.

Tendo isto em conta, aquando a realização do levantamento de evidências, por alguns elementos da ETP, para o preenchimento do *relatório de auto-avaliação*, e consequentemente, para a elaboração do *Plano de Acções de Melhoria*, foi distribuído, em reunião de equipa, as diversas áreas sujeitas a melhoria. Assim sendo, foi-me proposto a elaboração de questionários, que fossem ao encontro da avaliação do processo por parte do candidato, de forma a, contribuir para uma monitorização e possíveis melhorias no Processo RVC.

Esta actividade, mostrou-se ter um grande cariz de formação, uma vez que me fez, para além do contacto inicial que me estava a proporcionar a experiência do estágio, estudar mais aprofundadamente todas as fases do Processo RVC, através dos seus guias de operacionalização, de modo a ir ao encontro de uma ferramenta que potenciase uma verdadeira imagem do processo.

Assim, decidi que seria pertinente a criação de três questionários<sup>32</sup> diferentes, para três fases do processo distintas. Esta decisão foi dada a conhecer à Coordenadora, que apoiou tal pertinência. Desta forma, as fases do processo RVC abrangidas pelos questionários dizem respeito:

▪ **Após a etapa de ADE** – Para a avaliação desta etapa, foram realizados dois modelos de questionário, tendo em conta, as duas formas de encaminhamento possíveis num CNO. Assim, foi elaborado um questionário (1.1.) para os candidatos que, aquando a fase de encaminhamento, são encaminhados para ofertas formativas

---

<sup>32</sup> Vide **anexo 15.1.** - Questionários

exteriores ao CNO; e um outro questionário (1.2.) para aqueles que são encaminhados para o processo RVCC. Este facto mostrou-se importante diferenciar, uma vez que, através do questionário também se pretende conhecer as expectativas (iniciais) que cada candidato apresenta para frequentar o caminho que foi identificado para si.

▪ **Após a primeira entrega do PRA** – Para esta etapa, foi elaborado um outro questionário, com o intuito de conhecer a forma como cada candidato se sente até ao momento, no seu percurso no processo RVCC, podendo funcionar como uma estratégia de acompanhamento, quer para os candidatos, proporcionando um momento reflexivo, quer para os elementos da ETP, permitindo-lhes um conhecimento da representação do processo até a esta fase, na perspectiva do candidato.

▪ **Após sessão de júri de certificação** – Por sua vez, para esta etapa foi elaborado o questionário n.º 3, que tem como objectivo, recolher um conjunto de informação relativamente à etapa de validação e certificação de competências, a sessão de preparação de júri, e a sessão de júri de certificação.

Após a elaboração do questionário, este foi discutido em reunião de equipa, permitindo uma troca de ideias e pensamentos. Através dessas conclusões, posteriormente, eu e a Coordenadora do CNO rectificamos o que tinha ficado decidido.

Esta actividade mostrou-se ser bastante formativa, uma vez que me permitiu uma aproximação teórica do que está prescrito para o processo RVCC e as suas fases. Ao mesmo tempo, permitiu-se desenvolver e aprofundar as técnicas dos questionários. Nesta fase, é de salutar o diálogo e boa comunicação com toda a equipa, para a criação destes questionários.

#### ▪ **Encontro Inter-CNO**

No dia 24 de Fevereiro de 2010, realizou-se uma sessão de trabalho e partilha de metodologias entre os três Centros de Novas Oportunidades que fazem parte das Escolas de Hotelaria e Turismo de Lisboa, Coimbra e Algarve.

Os trabalhos tiveram início às 10.00 com uma breve apresentação, por parte de cada um dos Coordenadores de cada CNO, caracterizando cada um dos Centros.

Findando as apresentações das três coordenadoras dos Centros, foram organizados grupos de trabalho de acordo com as actividades exercidas. Cada uma das mesas – ***Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais RVC, Formadores de Nível Básico, Formadores de Nível Secundário, Coordenadores*** – debateu e partilhou ideias, metodologias, problemas e soluções de uma forma construtiva e enriquecedora, alternando momentos formais e informais.

Este momento de partilha foi interrompido para o almoço no restaurante de aplicação, que constitui um momento muito agradável. Em seguida, foi realizada uma visita guiada às instalações da Escola.

Após a visita, os trabalhos foram retomados e as equipas deram continuidade ao seu trabalho de exposição de metodologias e troca de opiniões. Às 17 horas foram dadas por terminadas as actividades.

A partir de Janeiro de 2010, foi-me proposto o acompanhamento mais directo com a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, ao mesmo tempo que trabalhava no meu projecto de estágio. Tendo isso em conta, surgiu pertinente ficar no grupo com as três Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento dos CNO's das Escolas de Hotelaria e Turismo.

Este momento de partilha e discussão constitui-se numa grande aprendizagem profissional, uma vez que, através do debate entre as três técnicas, percebi de forma esquematizada o papel e as funções da TDE do CNO de Lisboa. Desta forma, interessa apenas referir as conclusões obtidas por mim, do trabalho da TDE do CNO da EHTL.

A Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) de Lisboa começou por explicar a sua metodologia. Assim, na Sessão de Acolhimento, informa os candidatos da importância desta sessão, sublinhando que serve somente para esclarecê-los acerca das diversas formas de aumentar as suas qualificações. Apresenta um documento em PowerPoint, que contém toda essa informação.

Durante esta sessão, a TDE adverte os candidatos, quando explica o que é a oferta do Processo RVCC, que existem duas possibilidades de certificação:

- **Certificação Total**, quando o candidato evidencia possuir a totalidade das competências requeridas para a conclusão do Nível Secundário, sendo emitido o diploma do nível pretendido;
- **Certificação Parcial**, quando o candidato revela possuir, apenas, parte das competências requeridas para a conclusão do nível secundário. Após conclusão do processo e participação no Júri de Certificação, é emitido um Certificado de Qualificações no qual constam, somente, as competências reconhecidas, validadas e certificadas. Nestas circunstâncias, o candidato é encaminhado para um percurso formativo que lhe permita adquirir os conhecimentos que ainda necessita para a obtenção da certificação total pretendida. Terminado o percurso formativo, e mediante entrega dos respectivos comprovativos, será emitido o Diploma do respectivo nível.

No final da sessão utiliza um instrumento de mediação, a Ficha do Participante, pedindo-lhe para preencherem com a maior rigorosidade possível, uma vez que, a partir dela já se obtém muita informação para a entrevista de diagnóstico. À medida

que os candidatos acabam de preencher a ficha, dirigem-se à TDE para a marcação da próxima fase, a Entrevista de Diagnóstico. Nesta sessão, passa sempre uma folha de presença para os candidatos preencherem.

Na sessão de Diagnóstico, a TDE utiliza o Guião da Entrevista da ANQ como documento de mediação.

Se o candidato apresentar perfil para o Processo RVCC, sem qualquer dúvida ou obstáculo, é automaticamente encaminhado. Aqui, a TDE juntamente com a equipa técnico-pedagógica, criaram um documento de mediação: **Relatório de Encaminhamento para o Processo RVCC**, onde, formalmente, se efectua o encaminhamento, tendo a TDE e o Candidato de assinar. Neste mesmo documento, encontra-se a informação das duas possibilidades de certificação.

No caso de surgir alguma dúvida em relação ao perfil do candidato para realizar o processo RVCC, foram criados, pela equipa técnico-pedagógica, umas **Actividades de Complemento de Diagnóstico** (ACD). Estas actividades têm como objectivo fazer com que o candidato reflecta, através da escrita, sobre diversos temas, apoiados nas três áreas do referencial de competências chave: STC, CLC e CP. Transversalmente, obtém-se um diagnóstico mais real e preciso, uma vez que o próprio candidato confronta-se com as suas possibilidades e limitações. Estas ACD's são aplicadas pela TDE e por um conjunto de formadores, e quando terminadas, o formador elabora um relatório, dando o seu parecer acerca do perfil do candidato.

Não obstante, quando o candidato não apresenta perfil para o processo RVCC, ou ele mesmo, por iniciativa própria, decide obter o seu diploma através de outra via, a TDE apresenta-lhe as diversas ofertas formativas, tendo em conta o seu perfil e a sua disponibilidade. No caso de o candidato decidir um curso em que a TDE, previamente, já tem conhecimento do local e data, é efectuado logo o encaminhamento. O candidato leva consigo um relatório para apresentar na entidade respectiva, e a TDE apenas confirma, com a mesma, se o candidato compareceu.

Por outro lado, se o candidato não sabe qual oferta que melhor se ajusta a si, e a TDE, por sua vez, não tem conhecimento prévio de alguma oferta formativa ideal, agenda-se outra sessão para se efectuar o encaminhamento. Desta forma, a TDE, individualmente, estabelece contacto, junto das entidades, para obter informações relativas às diversas ofertas formativas, e só depois, quando a TDE e o candidato entrarem num acordo, é que se efectua o encaminhamento.

Sem embargo, após o encaminhamento, por norma, a TDE confirma formalmente com a entidade, se o candidato foi aceite e, só depois de obter uma resposta positiva, é que efectua o encaminhamento no SIGO. O candidato leva

consigo um relatório de encaminhamento, não emitindo o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

Após tal apresentação, surgiu o debate entre as três técnicas, que surge pertinente mencionar, acerca de dois casos particulares que surgem muitas vezes. Segundo as TDE, existem casos em que se diagnostica que o candidato não tem perfil para realizar o Processo RVCC, mas que quer à força frequentá-lo. Ou outro caso, em que de igual forma não apresentam perfil para RVCC, mas também não existe a possibilidade de frequentar mais nenhuma oferta formativa, uma vez que não têm horários compatíveis ou não estão elegíveis de realizar outras opções existentes. Estes casos são os mais delicados, uma vez que, se fica sem resposta para o candidato. O debate girou em torno destes casos específicos, em que se abordou a última lei da ANQ, que declara que a última palavra é do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, não tendo o candidato a decisão total do seu lado, mas que no entanto, até ao momento, ainda não estava pronta a ser aplicada.

Concluindo, este encontro Inter-CNO's mostrou ser um processo bastante formativo, uma vez que, através do diálogo e do debate acerca das práticas realizadas por cada uma das TDE, permitiu inteirar-me, segundo diversos pontos de vista e práticas distintas, como cada uma perspectiva o seu trabalho e quais representações que tem dele.

#### ▪ Acompanhamento da TDE, observações das fases de ADE e realização de entrevistas de diagnóstico

Como foi referido anteriormente, comecei a acompanhar mais directamente a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, no mês de Janeiro. Assim, realizei diversas observações não participantes a esta fase, como forma a inteirar-me das etapas que a compõe e das técnicas e competências necessárias para o seu bom desempenho.

Posto isto, observei diversas sessões de Acolhimento, que se centram na transmissão de uma ideia clara sobre todas as ofertas que existem de educação e formação de adultos, esclarecendo-os, com o intuito de criar uma dinâmica de grupo de modo a que os adultos se sentissem à vontade para colocar dúvidas e questões. Desta forma, foi possível constatar, através das observações realizadas por mim nesta etapa, que as perguntas mais colocadas pelos candidatos dizem respeito aos requisitos necessários de cada curso apresentado, e mais especificamente sobre o processo de RVCC, uma vez que se apresentar, como a via de qualificação mais



vantajosa para candidatos que não tenham disponibilidade diária para outro tipo de vias, devido à sua profissão.

A metodologia que caracteriza o processo de RVCC é bastante diferente do que os candidatos conhecem, tendo um cariz complexo e de exigência elevada, dificultando a sua compreensão inicial. Desta forma, a TDE, em todas as sessões de acolhimento, tentava salientar, que o processo RVCC permite a possibilidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que cada um adquiriu em diferentes contextos ao longo da sua vida, através de um portfólio a realizar, onde irá constar a história de vida de cada um e as experiências geradoras de conhecimento. Esta etapa termina com um preenchimento, por parte dos candidatos, da *ficha do participante*, onde se recolhe informações acerca do seu percurso académico, profissional e formativo; o seu contacto com a língua estrangeira, com as novas tecnologias; os seus hábitos de leitura e os seus hobbies, e envolvimentos na comunidade. Esta ficha engloba diversos aspectos que ajudarão na etapa seguinte, tendo também como objectivo auferir acerca da construção do discurso através da escrita. Antes dos candidatos saírem, dirigem-se ao encontro da TDE, para a marcação da segunda etapa (Sessão de Diagnóstico), de forma a evitar perdas de tempo a contactá-los por via telefónica.

Ao mesmo tempo observei varias sessões de diagnóstico, que me permitiram inteirar dos seus pressupostos e objectivos. A sessão de diagnóstico realizada neste CNO é efectuada logo a seguir à sessão de Acolhimento. Assim, esta segunda etapa visa a realização de uma entrevista individual, semi-directiva, que permitirá clarificar as informações que foram obtidas na ficha do participante, preenchida pelos candidatos na sessão de Acolhimento. Não obstante, permite também obter novas informações que poderão ser relevantes, contribuindo melhor para traçar o perfil do candidato e, posteriormente, realizar um encaminhamento mais fidedigno.

Assim sendo, a condução da entrevista pressupõe, da parte do/a Técnico/a de Diagnóstico e Encaminhamento, um trabalho prévio de análise da informação recolhida na sessão anterior, aquando o preenchimento da ficha do participante. Assim, deve-se identificar as áreas onde poderão subsistir dúvidas, bem como as que se apresentam como potencialidades a explorar para futuro encaminhamento., finalizando-se com uma proposta direccionada ao candidato, de percursos possíveis de educação-formação ou de processos de RVCC, cujo qual lhe permitirão aumentar as suas qualificações da forma mais adequada.

Paralelamente a isto, tive a oportunidade de realizar três entrevistas de diagnóstico, com a supervisão da TDE. Esta constituiu-se num momento bastante

formativo, uma vez que passei do papel de observadora, em que não tinha qualquer tipo de intervenção junto do candidato, para um papel activo, em que eu, naquele momento, interagi, numa fase tão importante para o candidato, pois é a escolha do seu percurso académico, levando-o a reflectir. Tive também como objectivo, criar um ambiente aberto e suficientemente confortável, limando medos e anseios com que os candidatos vinham para a entrevista, de forma a, através da relação de confiança criada, permitir uma aproximação mais real que fosse potenciadora do momento. O facto de a técnica estar ao meu lado, transmitiu-me segurança e bem-estar, no sentido de que, se necessitasse de ajuda, estaria ali prontamente para tal. Considero que as entrevistas correram bem, tendo ficado muito satisfeita com o contacto directo com o candidato, percebendo as suas angústias e anseios. Para a preparação das entrevistas, tive de compreender e perceber a ficha do participante, tendo já uma base do seu perfil, acompanhando-me, posteriormente, pelo guião da entrevista.

Desta forma, segue-se uma das entrevistas elaboradas por mim, no dia 16 de Março de 2010.

### ***Perfil do Candidato***

**Candidata:** AB; **Idade:** 52 anos; **Nacionalidade:** Portuguesa; **Habilitações Escolares:** 9º Ano, através do Processo RVCC – B3, concluído em Fevereiro de 2010, neste mesmo Centro de Novas Oportunidades; **Situação Profissional:** Desempregada

### **❖ Entrevista**

Pelas 14h, do dia 16 de Março de 2010 chegámos à sala prevista para a realização da Entrevista. Comecei por me apresentar *“Boa Tarde, o meu nome é Maria Ribeiro, e estou a estagiar neste mesmo Centro Novas Oportunidades, e hoje sou eu que vou conduzir a entrevista, com o apoio e supervisão da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento”*. A candidata sorriu e assentiu.

Comecei por perguntar o motivo pelo qual a candidata se voltou a inscrever no centro, porque é importante adquirir o 12º ano de escolaridade. Após um grande distanciamento da candidata, à pergunta e ao que era requerido com ela, falando de diversos assuntos e misturando diversas informações, acabou por referir que não é por motivos profissionais, mas sim por motivos pessoais e de valorização interior.

De seguida, inquiri a candidata acerca da frequência em Processo RVCC neste CNO, quando terminou e como tinha sido essa experiência. Fez o processo com o acompanhamento do Profissional RVC Luís Coelho, terminando-o em Fevereiro de 2010. Afirmou ter sido uma óptima experiência, tornando-se numa forma de conclusão do 9º ano bastante gratificante.

Concomitantemente, em relação ao seu percurso formativo, a única formação profissional que realizou foi ao nível do secretariado, dos programas de computador de introdução de dados (Excel) e um curso de Dactilografia.

No que respeita ao percurso profissional da Candidata, actualmente encontra-se desempregada desde 2002 (...) Afirma que não quer mais trabalhos precários, uma vez que trabalhou sempre dessa forma, e que não quer voltar a trabalhar na vida. Justifica tal facto, dizendo que sempre trabalhou na vida e que, neste momento, não lhe interessam mais trabalhos em que não se sinta realizada. Põe a possibilidade de trabalhar em duas áreas do seu interesse: *Crianças* e *animais*.

Seguidamente, inquiri a candidata acerca dos seus hábitos de leitura e a Candidata afirmou que adora ler e lê muito, tendo na ficha do participante comentado o livro “A vida para além da Morte”. Ao nível da língua estrangeira, não tem competências algumas, quer em inglês quer em francês, tendo bastante dificuldade na compreensão oral e escrita. Sem embargo, no que toca à componente de Informática tem muita experiência, tendo usado durante muito tempo na sua área profissional.

Após a análise do seu perfil, posso concluir, quer com o contacto directo na presente sessão, quer com as informações obtidas através da ficha do participante e da entrevista semi-directiva, que a Candidata em causa apresenta uma grande dificuldade de integração no mercado de trabalho, nos últimos oito anos, não tendo uma estabilidade económica favorável, estando neste momento com um *subsídio de sobrevivência*. Mostrou distanciamento da sua vida profissional e pessoal, com uma alguma fragilidade a nível emocional. No entanto, apresenta uma grande determinação e motivação em concluir o 12º ano.

Por fim, chegou o momento de abordar as várias hipóteses de encaminhamento, e a candidata afirma que o melhor para ela seria enveredar pelo Processo RVCC, quer pela disponibilidade horária, quer pelo gosto pelo processo, uma vez que já o conhece.

Ora tendo isto em conta, é certo que a Candidata não apresenta perfil para o processo RVCC do 12º ano, uma vez que concluiu há um mês o processo RVCC de nível Básico, e no espaço de um mês não adquiriu competências que sejam passíveis de serem validadas e certificadas ao nível do 12º ano de escolaridade.

Não obstante, apresentei as outras possibilidades, como um EFA de dupla certificação, em que, para além de obter uma certificação escolar, adquire também um certificado de formação profissional, numa área do seu interesse. Estes cursos têm uma duração de um ano e meio e funcionam em horário laboral (das 9:00h às 17:00h), uma vez que se destinam a pessoas desempregadas. É atribuído uma bolsa de formação, juntamente com o subsídio de alimentação e transporte. No final do curso é realizado um estágio. Esta hipótese seria, na nossa visão, a mais adequada, uma vez que a candidata apresenta todos os requisitos necessários para a sua frequência.

No entanto, o interesse da Candidata por este tipo de oferta foi muito pouco, pois realça o facto de os seus pais estarem dependentes de si, e ambos serem doentes. Moram juntamente com a Candidata e, afirma que tem muito receio de os deixar todo o dia sozinhos em casa.

Tendo em conta a sua insistência em enveredar pelo Processo RVCC, propus à candidata um agendamento de outra sessão, onde se aplicará uma Actividade de Complemento de Diagnóstico, que tem em vista como objectivo fazer com que o candidato reflecta, através da escrita, sobre diversos temas, apoiados nas três áreas do referencial de competências chave de nível secundário. Transversalmente, obtém-se um diagnóstico mais real e preciso, uma vez que o próprio candidato confronta-se com as suas possibilidades e limitações. Esta proposta baseou-se no facto da grande insistência da candidata em seguir o percurso de RVCC, não havendo mais formas de explicar as grandes dificuldades que teria ao realizá-lo, tendo em conta que terminou há tão pouco tempo o Processo para nível básico. Através da decisão da marcação da ACD, espera-se que a candidata, ao contactar com as suas próprias limitações, perceba que, por agora, esse não é o caminho mais indicado, existindo outros.

Por fim, despedimo-nos cordialmente e de forma simpática, acompanhando-a à saída do CNO.

Ainda no acompanhamento da TDE, elaborei um instrumento de divulgação da informação<sup>33</sup>, com o objectivo de informar os candidatos acerca da missão dos Centro de Novas Oportunidades, das suas fases de intervenção, e as possíveis ofertas de qualificação existentes. Este instrumento é entregue na sessão de acolhimento, de modo a permitir aos candidatos que, à medida que lhes é apresentado as diversas ofertas pela TDE, com o suporte PowerPoint, possam segui-la com um apoio em formato de papel, levando posteriormente para casa.

#### ▪ Reuniões de Equipa

As reuniões de equipa técnico-pedagógica do CNO da EHTL realizam-se sempre às 4<sup>as</sup>feiras das 14:00 às 17:00h. Sempre que possível, frequentei estas reuniões, como forma a, inicialmente, conhecer a ETP e a sua dinâmica, e posteriormente, conhecer o Processo RVCC e como este é monitorizado pela equipa. Desta forma, na minha perspectiva, estas reuniões de equipa mostram-se como sendo fundamentais para o bom desempenho da actividade profissional de todos os elementos, e para uma confrontação de ideias, sugestões, actualizações e principalmente, como forma de monitorizar o trabalho da equipa. Nestas reuniões, para além dos assuntos gerais introduzidos na primeira parte, a reunião termina sempre com um ponto de situação relativamente aos processos dos candidatos, bem como, a tomada de decisão de quem está pronto para ir à sessão de júri. Ainda neste âmbito, as reuniões mostram-se muito pertinentes, no sentido em que, proporciona e estimula o trabalho em equipa, uma rede de comunicação entre os diversos

---

<sup>33</sup> Vide **anexo 15.2**. – Guia do Candidato

elementos, sendo, a meu ver, um dos momentos importantes para o alcance com sucesso dos objectivos definidos.

Esta monitorização semanal, através dos momentos reflexivos que se criam, contribuiu para a implementação de diversas estratégias e melhorias no Centro. No entanto, verificou-se, através de alguns momentos em reunião, que existiam muitas decisões tomadas nas reuniões, que depois não eram postas em prática.

Concomitantemente, o facto das reuniões de Equipa serem previamente preparadas, onde se definem os assuntos a abordar, e posteriormente, enviadas a todos os elementos da ETP, faz com que, se agilize o processo, monitorizando-o. Depois de cada reunião, a Coordenadora envia as conclusões para cada elemento.

Não obstante, a nível das aprendizagens realizadas por mim, as reuniões de equipa constituíram-se, inicialmente, como “portas de entrada” para um novo mundo, levando-me a descobrir o processo RVCC internamente, e a identificar formas de estar dos elementos, e dinâmicas importantes dentro da ETP. Ao frequentar as reuniões no início, recordo-me de não conseguir compreender muito a dinâmica, tendo-se constituído numa dificuldade. Porém, com o passar do tempo essa dificuldade desvaneceu-se, e eu própria, ao longo das reuniões tirava dúvidas, ou com o colega ao meu lado, ou com a própria Coordenadora.

Por fim, pessoalmente, considero que as reuniões contribuem para uma pertença de grupo, em que eu própria me sentia sua pertença, existindo quer momentos de trabalho, de interajuda, de stress, de distrações, mas acima de tudo, momentos de bem-estar geral, sentindo que todos caminham para o mesmo objectivo, uns mais satisfeitos que outros, mas que no seu global, caminham lado a lado.

Em jeito de conclusão, importa mencionar que realizei diversas observações a etapas do processo, bem como, observações informais, sendo que estas últimas constituíram numa ferramenta muito importante na construção de uma imagem relativa à equipa e à sua dinâmica. Ao longo do meu percurso no CNO, foi também possível a participação em dois seminários. Um foi o seminário organizado pela ANQ, no dia 19 de Março, *Qualificar Portugal*, que girou essencialmente em torno do Catálogo e do seu contributo, mas o seu foco de interesse constituiu-se na apresentação da nova estratégia da ANQ da introdução da Rede de Empresas Qualificantes, que tem como objectivo a atribuição de um *Selo* a empresas e outras entidades empregadoras que investem em processos de qualificação dos seus trabalhadores. O outro seminário constituiu-se num encontro do CNO de Cacilhas, dia 17 de Maio de 2010, que se centrou na temática da Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo o seu foco na Iniciativa

Novas Oportunidades, apresentando testemunhos reais. Estes seminários contribuíram para uma experiência inovadora, onde pude constatar que se afirmam como um ponto de encontro de diversos profissionais da área e onde a troca de experiências é permanente. A nível dos conteúdos, foi interessante e contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos, principalmente o Seminário *Qualificar Portugal*.

Assim, é certo que ao longo do meu percurso de estágio realizei diversas aprendizagens formais e informais, e que seria de todo impossível descrevê-las aqui. Tanto com a presença no CNO, como com a realização do meu projecto de estágio, diversas foram as aprendizagens adquiridas, que contribuíram para o meu percurso, quer profissional, quer pessoal, dando-lhes um sentido formativo e de construção pessoal.

## CONCLUSÃO / REFLEXÃO

Ao longo deste relatório pretendeu-se apresentar o caminho trilhado por mim, durante o ano de Estágio. Desta forma, é certo que este relatório resume apenas algumas aprendizagens realizadas, uma vez que, descrever de forma precisa um percurso tão complexo deixa, certamente, muita da potencialidade de diversas aprendizagens adquiridas de fora. Estas aprendizagens são do foro pessoal, havendo dificuldade de exprimi-las e representá-las todas. Porém, tentou-se ter esse facto em conta, tentando exprimir ao máximo as aprendizagens efectuadas.

A escolha da modalidade que realizei neste segundo ano de mestrado, centrou-se no Estágio, em detrimento da Dissertação e do trabalho projecto. Esta escolha recaiu em várias condicionantes, que a meu ver, pesam na decisão de cada um. Uma das principais razões centrou-se na vontade imensa que tinha em aprender a prática, aprender em contexto de trabalho. Penso que um Estágio tem como missão obrigatória desenvolver competências no âmbito do saber conhecer e saber fazer, a nível profissional, e no âmbito do saber ser e saber agir em meio laboral, a nível pessoal. Assim, enquanto estudante universitária, assumi que um Estágio era, realmente, necessário, tanto para o contacto com o mercado de trabalho, como para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais que dificilmente seriam adquiridas somente na Universidade. Tal iniciativa permitiu-me reduzir o “*confronto*” com o mercado de trabalho, abrir novos caminhos, conhecer e aproximar-se da realidade laboral, o que acabou por me transmitir sentimentos de segurança, proximidade, assim como uma perspectiva mais clara acerca do mundo laboral, algo que não foi totalmente mostrado na faculdade. A nível pessoal considero que me tornei mais confiante e com uma perspectiva mais abrangente e alargada.

Quero com isto dizer, que a opção que fiz, foi suportada essencialmente por motivos pessoais, uma vez que ansiava pela aprendizagem em contexto de trabalho, considerando que o Estágio me poderia abrir novos caminhos e horizontes nesta etapa de vida. Essencialmente queria crescer a nível profissional e pessoal, e conhecer o mercado de trabalho das Ciências da Educação.

Antes de iniciar o estágio no CNO da EHTL, levava comigo uma diversidade de expectativas e anseios, tendo como objectivos principais retirar o máximo de aprendizagens e experiências significativas do que este percurso me poderia oferecer, bem como a participação nas demais actividades que fossem propostas, e que eu me propusesse. Assumi também como objectivos, a identificação de um *problema*, fazendo com que o meu projecto de estágio fosse ao seu encontro, desenvolvendo acções que contribuíssem da melhor forma para uma melhoria efectiva. Por fim,

tencionei assumir uma postura crítica e reflexiva, indo ao encontro dos objectivos da organização, mas mantendo-me fiel aos meus princípios e crenças.

Assim, posso agora considerar, através desta reflexão, que todos os meus objectivos e expectativas foram atingidos e os anseios ultrapassados, tendo encontrado no CNO da EHTL pessoas que encaram a aprendizagem como um bem necessário, enfatizando-a e apostando no seu desenvolvimento diário. Para além disso, considero que este percurso, em toda a sua globalidade, se apresentou munido das experiências mais formativas e potenciadoras de desenvolvimento que até hoje pude vivenciar.

Ao mesmo tempo, a nível pessoal, permitiu-me desenvolver competências ligadas à comunicação, à responsabilidade, à interajuda, ao contacto com o outro, e à valorização da experiência, através do contacto real com o Processo RVCC. Ao me ter sido permitido uma integração tão positiva dentro de uma equipa já formada, com as suas próprias sinergias, permitiu-me ter um contacto real com as potencialidades e fragilidades que lhes são próprias, sentindo-me parte dela, e tentando sempre contribuir para os seus objectivos e finalidades. Todos os elementos da ETP receberam-me bastante bem, o que contribuiu de forma muito positiva para o meu percurso formativo. Sem o apoio, a abertura constante, a troca de ideias e experiências, a boa-disposição e alegria que os caracteriza, teria sido um percurso difícil. Perante isso, só lhes tenho a agradecer, quer o seu contributo profissional, quer o seu contributo pessoal, e a forma calorosa e amistosa com que me receberam.

Por sua vez, a nível profissional, considero que a aprendizagem em torno dos pressupostos do Processo RVCC e a importância que a qualidade do mesmo representa, foi das mais positivas. Não obstante, as fases do processo, bem como os procedimentos inerentes à sua realização, mostraram-se aprendizagens bastante significativas para toda a compreensão geral do funcionamento da ETP. As aprendizagens realizadas com o Projecto foram bastantes, tendo em conta a sua complexidade.

Assim, relativamente ao meu Projecto de Estágio, este constitui-se numa panóplia de aprendizagens. Primeiramente, foi-me permitida uma aproximação efectiva com o modelo de avaliação externa dos Centros de Novas Oportunidades, que incidiu na elaboração do relatório de auto-avaliação e no plano de acções de melhoria. Através disso, conheci e compreendi a CAF, reconhecendo o seu potencial quando aplicada de forma correcta e verdadeira. Posto isto, foi através desta auto-avaliação que surge a pertinência do meu Projecto de Estágio, a criação de um Plano para a ETP.



Este Plano, ganha sentido a partir da primeira definição teórica da Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo considerada como *“toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”*. Não obstante, é certo que a Aprendizagem ao Longo da Vida comporta em si outros valores e objectivos a ela associados, ligados a uma instrumentalização e poder económico.

No entanto, a partir de um diagnóstico de situação estruturado, foi possível elaborar um Plano de Formação à Medida, privilegiando-se uma concepção de educação para o desenvolvimento profissional e pessoal, tendo como finalidade, atingir o verdadeiro objectivo da formação: Educar e Formar os indivíduos/trabalhadores no domínio das competências do saber-fazer, saber-ser e saber-conhecer. Como refere Fernández (2005, p.94) as competências que actualmente são requeridas para trabalhar estão a tornar-se cada vez mais complexas, partindo de *“um fazer mental que exige raciocínio, linguagem, comunicação e, inclusivamente, um fazer ético que regule paixão e a compaixão humanas, assuma o sentimento e o consentimento no que produzimos”*, deixando de lado as competências meramente mecânicas. Desta forma, tentou-se ter em conta os seis princípios referidos por Nóvoa (1988, cit. in Canário, 2000) capazes de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos.

Relativamente ao processo de construção deste Projecto, considero foi uma etapa complexa, uma vez que, a minha experiência na área da Formação Profissional Contínua, bem como, na elaboração de planos de formação seja muito superficial. No entanto, decidi aceitar a proposta, pois considerei como um desafio, onde iria crescer e aprender bastante com ela. As dificuldades centram-se na elaboração do diagnóstico de situação, uma vez que, é um processo minucioso e rigoroso, tendo consciência que, sozinha, se tornou mais difícil elaborar. No entanto, considero que o diagnóstico se apresenta exigente, tentando ir ao encontro do que é suposto.

Concomitantemente, foi um processo de criação bastante interessante, permitindo criar um contacto directo e pessoal com os elementos da ETP, proporcionando momentos de reflexão, expressão e comunicação entre nós.

Espera-se que o Plano de Formação potencie o lado profissional dos elementos, e que ao mesmo tempo desenvolva o lado pessoal, numa dinâmica interactiva e comunicativa, reflectindo sempre que necessário, e actuando sempre que solicitados, de forma a todos juntos, de mãos dadas, caminharem para uma melhoria efectiva na sua dinâmica de equipa.

Resta-me acrescentar que todo este processo se mostrou ser bastante educativo e formativo. Considero que realizei diversas aprendizagens concretas que, mas simplesmente considero que a melhor aprendizagem que retirei deste processo foi todo o crescimento pessoal que me proporcionou. Tenho ainda muitas barreiras a ultrapassar, e muitos *apreensões* a limar, no entanto posso afirmar que estou mais madura a esse nível, do que há um ano atrás.

Como me encontro a terminar uma trajectória, que eu considero ter uma grande importância na vida de qualquer indivíduo que se proponha a realizar, não posso deixar de reflectir em torno do meu percurso nas Ciências da Educação.

Quando iniciei este trilho era como uma criança no Mundo das Ciências Sociais e Humanas. Sempre senti que teria de seguir um caminho ligado ao Homem, mas a educação foi algo que surgiu inesperadamente. Sem saber bem para o que vinha, hoje posso afirmar que as Ciências da Educação me permitiram conhecer um *Admirável Mundo Novo*, encarando-o agora com outros olhos e afirmando-me nele com outras formas de *ser* e *estar*. O que mais me fascinou nas Ciências da Educação, e na Educação e Formação de Adultos em particular é a existência de um *humanismo*, visível ou invisível, mas sempre presente nos seus pressupostos. É através desse humanismo, acreditando no **verdadeiro potencial humano** que vejo em cada indivíduo, e na transformação pessoal que esta área das Ciências Sociais e Humanas me proporcionou, que me afirmo neste campo científico.

Desta forma, as Ciências da Educação permitiram-me criar uma *crença* e um pacto, sendo que me posicionarei segundo os seus valores, uma vez que vão ao encontro dos meus, contribuindo para a verdadeira mudança e transformação, quer de mim própria, quer do que me rodeia, nem que seja minimamente e em pequenos gestos. Simplesmente, quero e necessito bastante de me sentir *eu, o outro e o Mundo*, contribuindo para esta crença.

Mais do que um diploma de qualificação, as Ciências da Educação atribuíram-me um diploma de uma transformação pessoal, neste novo mundo descoberto por mim, que não cruza os braços.

*“Para ser grande, sê inteiro:  
Nada teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa.  
Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda brilha,  
Porque alta vive.”*

Ricardo Reis

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2005). **Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico**. Lisboa: Edições Asa.

Asún, J. & Finger, M. (2001). **A educação de adultos numa encruzilhada**. Porto Editora

Ávila, P. & Outros. (1996). **A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ávila, P. (2005). **A literacia dos adultos: Competências chave na sociedade do conhecimento**. Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia.

Bardin, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Edições 70.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

Burriola, M. (1995). **Estágios Supervisionado**. São Paulo. Cortez.

Cabrito, B. (2008). **Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida: experiências de pós-graduação**. In Gaio, A. & Outros (2008) (Orgs.). *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Celta Editora.

Cabrito, B. & Costa, M. (2009) (orgs.). **Quotidiano(s) de Saúde: Contexto(s) de Formação**. Lisboa: Educa.

Canário, R. & Cabrito, B. (2005) (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências**. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2000). **Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática**. Lisboa: Educa.

Canário, R., Cabrito, B. & Aires, R. (2002). **Formação Profissional Contínua na Administração Local: Para uma orientação estratégica**. Faculdade de Psicologia e Ciências Aplicadas, Lisboa.

Cavaco, C. (2008). **Adultos pouco escolarizados: Diversidade e interdependência de lógicas de formação.** Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cruz, J. (1998). **Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação.** Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). **Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.** (documento de trabalho dos serviços da Comissão). Bruxelas.

Faure, E., e outros (1972). **Aprender a ser.** Madrid: Alianza Editorial.

Fernández, F. (2005). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In Canário, R. & Cabrito, B. (2005) (Orgs.). **Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências.** Lisboa: Educa.

Finger, M. (2005). A educação de Adultos e o futuro da sociedade. In Canário, R. & Cabrito, B. (2005) (Orgs.) **Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências.** Lisboa: Educa.

Kotler, P. (1998). **Administração de Marketing.** Atlas.

Miranda, M. (2006). **Formação Profissional Contínua na Administração Local. Estudo de Caso: A construção da Oferta Formativa na Câmara Municipal de Lisboa.** Lisboa: Universidade de Lisboa.

Monteiro, Rita. & Marques, C. (2009). **Novas Oportunidades: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.** ISPA.

Osorio, A. (2003). **Educação Permanente e Educação de Adultos.** Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Pires, A. (1995). **Desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais.** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Pires, A. (2005). **Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências**. Ph.D Thesis, FCT/UNL, Lisboa; publicada pelo MCES / FCGulbenkian (2005)

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Gradiva

Vala, J. (1986). A análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (1986) (Orgs.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento.

### **Legislação consultada**

Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio

Decreto-Lei nº213/2006 de 27 de Outubro